

Deywid Wagner de Melo • Eduardo Pantaleão de Moraes
José Nildo Barbosa de Melo Junior • Max Silva da Rocha
(Organizadores)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM

em Interação



PRÁTICAS DE LINGUAGEM

em Interação

Teresina, 2026

 editora
PATHOS

Copyright © do autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

FICHA CATALOGRÁFICA

M528l

Melo, Deywid Wagner de

Práticas de linguagem em interação / organizadores: Deywid Wagner de Melo, Eduardo Pantaleão de Moraes, José Nildo Barbosa de Melo Junior, Max Silva da Rocha. – Teresina: Editora Pathos, 2026.

560p.

ISBN 978-65-85696-08-1.

1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Argumentação (Retórica). 4. Linguística textual. 5. Práticas de linguagem.

CDD 410

Imagem da capa:

Imagem produzida pelos organizadores usando *Canva*.

Diagramação, capa e projeto gráfico:

Vinícius Alves

Conselho Editorial:

Argus Romero Abreu de Moraes (UFSJ); Bruna Toso Tavares (UEMG); Carlos Ângelo de Meneses Sousa (UCB); Edmilson José de Sá (UPE); Ida Lúcia Machado (UFMG); João Benvindo de Moura (UFPI); Ivanete Bernardino Soares (UFOP); Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA); Max Silva da Rocha (UFAL); Rony Peterson Gomes do Vale (UFV); Rosane Monnerat (UFF).

 editora
PATHOS
contato@editorapathos.com.br
editorapathos.com.br

Teresina - Piauí

2026

Sumário

PREFÁCIO	10

Max Silva da Rocha (UFAL)

PARTE 1	13

UM ESTUDO ACERCA DA ARGUMENTAÇÃO E DOS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NA TIRA SERIADA ‘CONFINADA’	14

Janayna Rocha da Silva (UFF)

UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL RETÓRICO DA MOBILIZAÇÃO TRANSGRESSIVA DE GÊNERO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DA ESFERA JORNALÍSTICA	27

Clebson Luiz de Brito (UFRN)

ETHOS E PERSUAÇÃO: A IMAGEM DE LULA NO PRIMEIRO DISCURSO OFICIAL DE CAMPANHA EM 2022	41

Francisco Herbert da Silva (UESPI)

A VERGONHA EM SALA DE AULA: A RELAÇÃO ENTRE EU E O OUTRO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	53

Gabriela Pacheco Amaral (UFRR)

PAIXÕES RETÓRICAS EM MEMES DA INTERNET: O HUMOR COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA EM MEIOS DIGITAIS.....	62

Deywid Wagner de Melo (UFAL)

Fábio Antônio Ferreira dos Santos (UFAL)

Isabella Sotero Medeiros Teixeira (UFAL)

Marcos Vinícius Lúcio Fragoso (UFAL)

DO PLANO À PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO.....	74

Aécio Lucas de Oliveira (UERN)

Edney Tomaz de Sousa (UERN)

PARA ALÉM DA CITAÇÃO: O PODER DA INTERTEXTUALIDADE NA REDAÇÃO NOTA 1000 DO ENEM.....	88

Ana Beatriz Rossiter Almeida (UFAL)

Fabiana Pincho de Oliveira (UFAL)

DA ESCOLA PARA A VIDA: UMA NOVA PERSPECTIVA NO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO, ENQUANTO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CRÍTICA.....100

Helena Vieira Pabst (UNEB)

Reinaldo Alves de Miranda (UNEB)

FIGURAS DE RETÓRICA NA PUBLICIDADE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE PEÇA PUBLICITÁRIA CONTEMPORÂNEA 111

Juliana Félix dos Santos (UFAL)

Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL)

HUMOR, ARGUMENTAÇÃO E IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA NO DISCURSO DIGITAL 124

Fabiola Nunes Tavares (UFC)

Maria Margarete Fernandes de Sousa (UFC)

ENTRE MITO E CULTURA: A CONFIGURAÇÃO DO ETHOS RIBEIRINHO NAS LENDAS DO SÃO FRANCISCO 137

Flávio Passos Santana (UPE)

Juliana Alves da Silva (UPE)

CORPOS QUE ARGUMENTAM: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE INOCÊNCIA NO DISCURSO JURÍDICO-MIDIÁTICO 151

Roseane Santana Navarro (UFAL)

Hélia Pinheiro Moraes da Silva (UFAL)

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO DISCURSO DA BRASKEM À LUZ DA RETÓRICA E DA ANÁLISE DO DISCURSO..... 164

Elaine Rodrigues de Souza Silva (UFAL)

Thaina Evellyn Martiniano Alexandre (UFAL)

TRANSGREDINDO O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE RETÓRICA A PARTIR DA IMPRENSA BRASILEIRA 173

Luana Beatriz da Rocha Gomes (UFRN)

Clebson Luiz de Brito (UFRN)

ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NO ENSINO SUPERIOR: LOGOS E ETHOS NO GÊNERO RESENHA ACADÊMICA 186

Maria Darliana Vilela Ferro (UFS)

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 199

Marília Bezerra da Costa (UFERSA)

Marina Bezerra da Costa Fernandes (UFERSA)

LITERATURA INDÍGENA DO SUL GLOBAL E PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS: CAMINHOS PARA UMA CRÍTICA DECOLONIAL 210

Leonete Alves da Silva Zanini (UFS)

A ARGUMENTATIVIDADE EM PUBLICAÇÃO NO INSTAGRAM A PARTIR DE EXPRESSÕES REFERENCIAIS E ELEMENTOS COMPÓSITOS..... 222

Barbara de Almeida Mayer (UFPE)

Natália Figueiredo Silva (UFMG)

A ARMADILHA DA “REDAÇÃO CORINGA”: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO 232

João Victor de Oliveira Farias (UFERSA)

Francisco Mailson de Lima Cavalcante (UERN)

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)

PARTE 2..... 245

SIMETRIA E ASSIMETRIA CRÍTICO-CONVERSACIONAL NA ENTREVISTA DE RÁDIO ALAGOANA 246

José Nildo Barbosa de Melo Junior (IFAL)

Eduardo Pantaleão de Moraes (UNEAL)

LINGUÍSTICA PARA NÃO ESPECIALISTAS: PROSEANDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO DE UM LIVRO COM ESSE VIÉS..... 260

Valfrido da Silva Nunes (IFPE)

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM MAPEAMENTO DE 2023 A 2025..... 273

Ritha de Cássia dos Santos Brito Vieira (UESPI)

Franklin Oliveira Silva (UESPI)

RACISMO EM JOGO: UMA ANÁLISE DA MEDIATEZADAÇÃO DIGITAL DOS CASOS DE PRECONCEITOS PRATICADOS CONTRA RAFAELA SILVA E VINI JR 286

Giselle de Souza Reis Coutinho (UFF)

LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO: NORMATIVAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA 299

Amanda Ferraz de Oliveira e Silva (UEMG)

Marta Cristina da Silva (UFJF)

VERBALIZAÇÃO DE TERMOS (META)LINGÜÍSTICOS NO CONTEXTO DA ESCRITA COLABORATIVA 312

Maria Auxiliadora da Silva (UFAL)

Cristina Felipeto (UFAL)

“MEU LUGAR É ONDE TODAS AS MULHERES DEVEM ESTAR”: UMA ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DE MANCHETES E FOTOLEGENDAS SOBRE A SAÍDA DE MARINA SILVA DE AUDIÊNCIA DO SENADO 324

Barbara Ferreira Fadul (IFRO)

A CONSTRUÇÃO DE VALORES EM DISCURSOS MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 338

Gleybson Kleber de Barros Luz (UFPE)

Otavia Pinheiro Pedrosa Fernandes (UFPE)

EFEITOS ARGUMENTATIVOS EM INTERAÇÕES NO YOUTUBE: ANÁLISE DE POSTAGEM SOBRE ADULTIZAÇÃO À LUZ DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL 350

Isabel Muniz-Lima (UFAL)

Vinícius Gomes Pinto (UFAL)

Larissa Andrine Almeida Alves (UFAL)

DESCREDIBILIZAÇÃO E DISCURSO DE ÓDIO EM TEXTUALIDADES DIGITAIS: UMA ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS SOBRE MARINA SILVA EM REDES SOCIAIS 363

Lucas Lourenço Carvalho (UFC)

Pamela Maria de Lima Gomes (UFC)

EFEITO DA PRESENÇA DE DESVIOS GRAMATICAIS NO CONVENCIMENTO DECLARADO POR LEITORES 376

Mário Martins (UFERSA)

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)

“NÃO À CENSURA - O AVESSO DA PELE”: PONTOS DE VISTA, RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E POLÊMICA EM COMENTÁRIOS DO INSTAGRAM 387

Pedro Henrique Lopes de Melo (UFRN)

José Willian de Souza Silva (UFRN)

Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)

A INTERTEXTUALIDADE NO AMBIENTE DIGITAL INSTAGRAM: ANÁLISE DE POSTS DO PERFIL @SINCEROOFICIAL 399

Ana Beatriz Moraes dos Santos (UFERSA)

Carla Moura Dutra (UFERSA)

AS METÁFORAS DIGITAIS E A SUBJETIVIDADE CONTEMPORÂNEA: UMA LEITURA DE CHOWN E NASCIMENTO 409

Cristina Amaro Viana (UFAL)

NOVO ENSINO MÉDIO: O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 421

Francisca Evanice de Sousa (UFC)

Sandra Maia Farias Vasconcelos (UFC)

“VOU NA PRAIA PORQUE NÃO SOU CLT”: CONTRADIÇÕES NOS SENTIDOS DE DIREITOS TRABALHISTAS EM MÍDIAS DIGITAIS 435

Josineide Soares da Silva (UFAL)

Sóstenes Ericson (UFAL)

AINDA ESTOU AQUI: O DISCURSO DE FERNANDA TORRES E A MATERIALIDADE IDEOLÓGICA EM CENA..... 447

Fernanda Martins Luz Barros (UFPI)

Patrícia Rodrigues Tomaz (UFPI)

Max Silva da Rocha (UFAL)

O PL 2353/2021 E A RECONFIGURAÇÃO DISCURSIVA DA DOAÇÃO DE SANGUE: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO 461

Hemerson Brenner de Souza Silva (UEFS)

SILÊNCIO E SENTIDOS: O LUGAR DO FEMININO NO DISCURSO DE REPRESENTANTES RELIGIOSOS CATÓLICOS, PROTESTANTES E ESPÍRITAS 472

Maria Fernanda de Lima Santos (UNEAL)

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni (UNEAL)

ENTRE SILENCIAMENTOS E PROMESSAS: O DISCURSO DO SUJEITO COACH NA ERA DIGITAL 485

Brenda Gomes da Silva (UNEAL)

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni (UNEAL)

A CANÇÃO EM TEMPOS LÍQUIDOS: TRANSFORMAÇÕES DO GÊNERO NAS MÍDIAS DIGITAIS CONTEMPORÂNEAS 497

Evillyn Kauanny Moraes dos Santos (UNEAL)

“NINGUÉM FALA DE ACABAR COM A PREVIDÊNCIA ESTATAL OBRIGATÓRIA”: A OFENSIVA NEOLIBERAL NA CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS EM PLATAFORMA DIGITAL 509

Francisca Maria Nunes da Silva (UFAL)

Maria da Glória Freitas (UFAL)

ENTRE A LUTA DE ESPADAS E AS REDES DE RECONHECIMENTO: O DISCURSO DO MESTRE NO REISADO DO CARIRI 520

Natacha Muriel López Gallucci (UFAL)

A VOZ FEMININA NO ROMANCE *MEMÓRIAS DE MARTHA: OBRA DO SÉCULO XIX DE JÚLIA LOPEZ DE ALMEIDA* 531

Keren Hapuque De Paula Vieira (UFMS)

Ricardo Magalhães Bulhões (UFMS)

A NOÇÃO DE REDES A PARTIR DA FILOSOFIA DE MICHEL SERRES: CIÊNCIA, CULTURA E TEMPO 542

Zayr Claudio (UFAL)

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS..... 555

PREFÁCIO

Este livro, que apresentamos nesta ocasião, é fruto de um árduo trabalho realizado pela Comissão Temática de Retórica (CTR) da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). A referida Comissão é presidida pelos professores doutores Deywid Wagner de Melo (UFAL-PPGLL) e João Benvindo de Moura (UFPI-PPGEL). Através de incessantes esforços, esses pungentes pesquisadores conseguiram organizar uma Comissão Temática de Retórica, que é um feito inédito em mais de 50 anos de existência da ABRALIN. Aliado a isso, ambos os professores também são os responsáveis por criarem o Colóquio Internacional sobre Argumentação, Retórica e Análise do Discurso (CIARD), que se tornou um evento anual e itinerante. Foi através desse Colóquio que surgiu este livro que vimos prefaciando.

Se a primeira edição do evento aconteceu na Universidade Federal do Piauí, em abril de 2024, a segunda ocorreu em novembro de 2025, em Alagoas, no Paraíso das Águas, tendo como sede a Universidade Federal de Alagoas. Nesse sentido, o II CIARD-UFAL contou com mais de 200 participantes, que vieram de diferentes lugares do Brasil. Também contamos com a ilustre presença do professor doutor Samuel Mateus, que é um dos principais nomes da teoria Retórica na contemporaneidade, especialmente no campo da Retórica digital. Ele atravessou o oceano, saindo da Ilha da Madeira/Portugal e desembarcando em Maceió, com o objetivo de participar de todas as atividades realizadas de forma presencial.

O II CIARD-UFAL contou, ainda, com outros grandes nomes dos estudos retóricos e argumentativos, a exemplo do professor doutor Luiz Antonio Ferreira que, aqui no Brasil, é considerado um dos principais nomes da teoria Retórica. É esse imponente pesquisador que, ano após ano, publica obras que fazem avançar os estudos sobre Retórica em nosso país. Líder do Grupo de Estudos em Retórica e Argumentação (ERA/PUC-SP), doutor Luiz Antonio Ferreira, de forma magistral e com alta lucidez teórica, tem alimentado o nosso campo da Retórica, evidenciando que essa área do saber científico está mais viva do que nunca, inclusive, imersa nesses meios digitais que são efervescentes e estão em plena evidência em nossa sociedade. É uma Retórica digital que se sobressai com muita força na contemporaneidade.

Em Alagoas, destacamos o nome da professora doutora Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL-PPGLL), que foi homenageada por ocasião do II CIARD-UFAL. Através dessa exímia pesquisadora, a teoria Retórica encontrou um verdadeiro lugar de destaque no estado de Alagoas. Podemos dizer que, dos 9 estados nordestinos, Alagoas é o que mais produz e melhor representa a Retórica. Dizemos isso porque, nos principais eventos nacionais (Jornada do GELNE, Encontro Nacional de Linguística Aplicada – ENALA, entre outros) e internacionais (Congresso Internacional da ABRALIN, Simpósio Internacional sobre Gêneros Textuais – SIGET, Seminário Internacional sobre Discurso e Argumentação – SEDIAR, entre outros), os simpósios temáticos na área da Retórica são propostos e

coordenados por pesquisadores do estado de Alagoas. Além disso, as produções de livros e artigos, anualmente, comprovam essa assertiva. A Retórica encontrou um terreno fértil em Alagoas e se instalou nesse estado.

Pesquisadores como Deywid Wagner de Melo (UFAL), Eduardo Pantaleão de Moraes (UNEAL), José Nildo Barbosa de Melo Junior (IFAL), Max Silva da Rocha (UFAL), entre outros, foram iniciados na teoria Retórica e outras teorias afins por intermédio das profícuas orientações da doutora Maria Francisca, a partir dos cursos de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). As ações dessa professora e pesquisadora puderam conceder à Retórica um lugar de destaque em Alagoas e, de modo bastante produtivo, temos acompanhado os avanços dessa teoria que dispõe de um instrumental teórico-metodológico-analítico utilizado para o desenvolvimento de pesquisas em nível de graduação e pós-graduação em nosso estado.

Rastreadas essas questões preliminares com o objetivo de dar crédito a quem realmente fez (e ainda faz) muito por nossa área disciplinar, é imprescindível discorrer sobre os textos que compõem essa coletânea intitulada “PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM INTERAÇÃO”. Nesta obra, temos 44 capítulos e um total de 77 autores e coautores envolvidos. Além disso, temos a representação de 20 instituições de ensino superior sediadas no Brasil. Esse grande número de capítulos, autores e instituições corroboram a ideia de que as atividades realizadas no II CIARD-UFAL foram bastante produtivas. Esta publicação servirá para fortalecer a produção acadêmica de alunos e professores, podendo, inclusive, ser decisiva em processos seletivos.

Na primeira parte deste livro, composta por 19 capítulos, encontramos uma remessa de textos que versam sobre questões retóricas e argumentativas, manifestadas em diferentes práticas linguageiras. Discursos pertencentes a distintos domínios discursivos são analisados com sólido rigor científico. Na segunda parte desta obra, composta por 25 capítulos, verificamos a constituição de textos que percorreram uma seara textual e discursiva à luz de diferentes campos do conhecimento, a exemplo da Linguística Textual, Análise do Discurso Materialista, Análise Crítica do Discurso, Análise da Conversação, Letramentos Críticos, entre outras áreas do saber. Identificamos que, mesmo com lugares epistemológicos distintos existe algo que une esses textos: o olhar descritivo, explicativo e interpretativo acerca da produção e circulação de sentidos que são produzidos no interior de uma determinada prática linguageira.

Caros leitores, temos a absoluta certeza de que esta obra propiciará uma contribuição imprescindível para aqueles que se dedicam aos estudos de base textual e/ou discursiva. Isso ocorre pelo fato de esta coletânea apresentar textos teóricos e analíticos que mostram de que modo produções linguageiras escritas, orais, imagéticas, entre outras, conseguem, de alguma maneira, influenciar as pessoas. Essa influência exercida tem o poder de mover por meio de questões mais racionais e comover por meio de questões mais emocionais. Na verdade, como já prelecionava o célebre orador

e advogado romano, Marco Túlio Cícero, na obra “Do orador”, “É que os homens julgam muito mais por ódio, amor, desejo, cólera, dor, alegria, esperança, temor, perplexidade ou alguma outra excitação da mente do que pela verdade, uma prescrição, alguma norma legal, fórmula processual ou por leis”. Somos seres passionais!

Por conseguinte, nesta coletânea, será possível encontrar os caminhos teóricos, metodológicos e analíticos percorridos por autores diversos. Cada um com seu modo exclusivo e único de descrever e interpretar os objetos investigados, mas todos arraigados ao rigor científico exigido em trabalhos acadêmicos dessa natureza. O leitor encontrará, também, o compartilhamento de resultados obtidos por meio do processo da pesquisa. Isso contribui para o entendimento acerca do próprio fazer científico, ou seja, de que modo é possível aplicar um determinado instrumental teórico para obter resultados significativos. A função heurística da teoria Retórica é a função da descoberta e, neste caso em específico, precisamos descobrir quais foram os achados dos autores dos capítulos nesta coletânea. Para tanto, será necessário perscrutar cada texto que compõe este livro, esmiuçando as informações lançadas.

De forma histórica, esta obra registra parte das ações que foram realizadas no II CIARD-UFAL, mas também mostra, de forma clara, dinâmica e segura, os incalculáveis esforços de cada autor para construir seu capítulo. Convidamos você, caro leitor, para que possa mergulhar nesse oceano de reflexões, teorias, métodos, análises e muitos sentidos que pululam em cada capítulo que compõe esta coletânea inédita. Os sentidos, costumeiramente, se encontram camuflados nos recônditos dos textos e dos discursos e, para acessá-los, é preciso estar munido com as armas cedidas por cada campo epistemológico. Por isso mesmo, ansiamos que você possa ler, reler, convidar outros para a leitura deste livro, fazendo, desse modo, acontecer o círculo de leitura e de compartilhamento do saber adquirido no processo da pesquisa científica. Temos a absoluta certeza de que esta coletânea logrou o êxito esperado, haja vista a reunião de textos sobremaneira imprescindíveis para fazermos avançar o nosso campo disciplinar.

Antes mesmo de concluir esse prefácio, gostaríamos de trazer essa citação do professor doutor Luiz Antonio Ferreira que, na obra “Leitura e persuasão: princípios de análise retórica”, escreveu: “A palavra é mesmo uma entidade mágica. Fugidia, ela faz perseguir um sentido. Às vezes, se esconde e não nos permite entendê-la em plenitude, mas, ainda assim, nos arrebatava, encanta, envolve e toma conta de nossos corações e mentes”. Então, todos nós estamos convidados e recrutados para perseguir essa entidade tão mágica e encantadora!

Desejamos a todos uma ótima leitura!

Prof. Dr. Max Silva da Rocha

Universidade Federal de Alagoas (UFAL/campus Sertão)

PARTE 1

ESTUDOS EM ARGUMENTAÇÃO E RETÓRICA

UM ESTUDO ACERCA DA ARGUMENTAÇÃO E DOS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS NA TIRA SERIADA ‘CONFINADA’¹

Janayna Rocha da Silva (UFF)

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.

Chimamanda Ngozi Adichie

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de covid-19, cujo primeiro caso no Brasil foi confirmado na cidade de São Paulo². No Rio de Janeiro, a primeira vítima fatal foi uma trabalhadora doméstica contaminada após contato com a patroa, recém-chegada de uma viagem à Itália³. Nesse contexto, Leandro Assis e Triscila Oliveira iniciaram o projeto *Confinada*, narrativa gráfica que aborda as relações entre patrões e empregadas domésticas durante a pandemia.

A obra apresenta Fran, uma influenciadora digital branca, com milhões de seguidores, situada em posição de privilégio econômico, e Ju, trabalhadora doméstica que interrompeu os estudos na adolescência e reside na Rocinha, Rio de Janeiro, para manter-se próxima ao trabalho, enquanto sua família vive na Baixada Fluminense. Diante da necessidade de sustento, Ju aceita permanecer confinada na casa da patroa durante o isolamento social. O episódio final, intitulado *Identidade*, foi publicado em 1º de abril de 2021.

1 - Trabalho derivado da tese “*Se o social tem dono, não vai*”: um estudo acerca da argumentação e dos imaginários socio-discursivos na arte ativista de Leandro Assis e Triscila Oliveira, defendida em 28/07/2025, no PPG Estudos de Linguagem/UFF, sob orientação da Profa. Dra. Ilana da Silva Rebello Viegas.

2 - Disponível em: [Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus](#). Acesso: 20/01/2026.

3 - Disponível em: [Primeira vítima do RJ era doméstica e pegou coronavírus da patroa no Leblon - 19/03/2020 - UOL Notícias](#). Acesso em: 20/01/2026.

Figura 1: Fran e Ju



Fonte: ASSIS; OLIVEIRA. Disponível em: https://instagram.com/leandro_assis_ilustra.

Acesso em: 20/01/2026.

A série foi veiculada nas redes sociais digitais *Instagram* e *Twitter* - atualmente denominado X. O foco da nossa investigação recairá sobre as publicações realizadas no *Instagram*, uma plataforma voltada ao compartilhamento de imagens e vídeos, que, à época da veiculação das tiras, permitia a inclusão de até dez imagens por postagem, no formato conhecido como *carrossel*. Esse recurso foi amplamente utilizado por artistas e produtores de conteúdo para estruturar as narrativas visuais sequenciais, favorecendo a organização de histórias em quadros deslizáveis, conferindo fluidez à leitura das tiras.

Tendo em vista que o *corpus* desta investigação é constituído por textos narrativos, partimos da compreensão de que as narrativas podem se configurar como uma forma de convencimento potente. Isso porque, conforme destaca Feres (2019, p. 22):

todo ato de linguagem é regido pela situação comunicativa e por seus componentes (identidade do sujeito responsável pelo ato, sua intencionalidade, o propósito temático e as circunstâncias materiais em que ele se encontra), isto é, em certas circunstâncias, uma “roupagem” narrativa pode se tornar a melhor estratégia argumentativa.

Dessa forma, a narração tem o potencial de mobilizar sentidos, afetos e posicionamentos ideológicos, sobretudo quando se articulam palavra e imagem, como ocorre em *Confinada*. Pressupomos que essa articulação potencializa o efeito argumentativo da narrativa, uma vez que contribui para a construção de cenas que não apenas representam situações do mundo empírico, mas tensionam discursos naturalizados, podendo provocar identificação ou estranhamento, instaurando, assim, sentidos críticos sobre temas como racismo, desigualdade social e econômica, exploração do trabalho doméstico etc. De acordo com Amossy (2020, p. 46), “a argumentação não participa somente dos textos que tentam fazer aceitar uma tese bem definida, mas também daqueles que levam a compartilhar um ponto de vista sobre o real, reforçando valores, orientando a reflexão”.

Dessa forma, objetiva-se identificar e descrever as estratégias argumentativas presentes em *Confinada*, com o propósito de compreender como ocorre a (re) construção dos imaginários sociodiscursivos associados a essas trabalhadoras no contexto da ficção, em diálogo com a dinâmica social brasileira. Este estudo justifica-se por investigar o gênero tira seriada como um espaço frutífero para a argumentação e a promoção de novos imaginários. Além disso, outro ponto que o legitima é a forma como *Confinada* insere-se no debate racial contemporâneo, ao evidenciar que o racismo estrutural atravessa as relações de trabalho, afeto e poder, especialmente quando se trata da mulher negra e trabalhadora doméstica, que está na base da pirâmide social brasileira.

Portanto, a fim de atender ao objetivo estabelecido, selecionamos como *corpus* o episódio nº58 da tira seriada *Confinada*. No que tange à organização do estudo, inicialmente apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a investigação; em seguida, desenvolvemos a análise do *corpus*; e, por fim, tecemos as considerações finais.

OS TRAÇADOS TEÓRICOS QUE DELINEIAM O ESTUDO

A argumentação é uma esfera da atividade da linguagem que exerce fascínio no homem desde a Antiguidade. Muitos estudiosos debruçaram-se e ainda se debruçam no intento de pensá-la, pois, como nos mostram Koch e Elias (2018, p. 23), “se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são construídos por sujeitos em interação, seus quereres e saberes, então, argumentar é humano”. Nesse viés, argumentar faz parte da experiência humana. Assim, por meio de operações de pensamento, o sujeito, ao tomar a palavra, constrói, por meio de saberes sobre o mundo e de suas crenças, o seu projeto de dizer que, intrinsecamente, pretende alcançar à adesão de seu interlocutor.

Ruth Amossy (2020), ao pensar a argumentação em uma perspectiva discursiva, tem como ponto de partida a materialidade linguageira no entrelaçamento entre o linguístico e o social, promovendo uma espécie de antropofagia já que deglute seis abordagens – linguageira, comunicacional, dialógica, genérica, figural e textual- e as incorpora em sua teoria:

1. Uma abordagem **linguageira**. A argumentação não se reduz a uma série de operações lógicas e de processos mentais. Ela se constrói a partir do acionamento dos meios que a linguagem oferece no nível de escolhas lexicais, das modalidades de enunciação, dos encadeamentos dos enunciados (conectores, *topoi* segundo Ducrot), das marcas do implícito...
2. Uma abordagem **comunicacional**. A argumentação visa a um auditório e seu desenvolvimento não pode ser compreendido fora de uma relação de interlocução. A construção de uma argumentação – sua articulação lógica – não pode ser dissociada da situação de comunicação na qual deve produzir seu efeito.
3. Uma abordagem **dialógica**. A argumentação pretende agir sobre um auditório e, por isso, deve adaptar-se a ele. Ela participa da troca entre parceiros, mesmo quando se trata de uma interação virtual em que não há um diálogo efetivo. Além disso, intervém num espaço já saturado de discurso,

reagindo àquilo que se disse e que se escreveu antes dela: está inserida numa confrontação de pontos de vista da qual participa mesmo quando não há polêmica ou dissenso declarado.

4. Uma abordagem **genérica**. A argumentação se inscreve sempre num tipo e num gênero de discurso, mesmo que ela os subverta ou escolha se inscrever de modo complexo a diversos gêneros já repertoriados. O gênero do discurso, em relação direta com a sociedade que o institucionaliza, determina finalidades, quadros de enunciação e uma distribuição prévia dos papéis.

5. Uma abordagem **figural**. A argumentação recorre aos efeitos de estilo e às figuras que exercem um impacto sobre o alocutário, retomando, assim, uma reflexão secular sobre as figuras de estilo, vistas por meio de sua visada persuasiva.

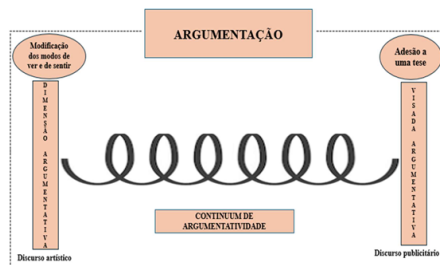
6. Uma abordagem **textual**, dando ao termo texto o sentido de um conjunto coerente de enunciados que formam um todo. A argumentação deve ser estudada no nível de sua construção textual, a partir dos procedimentos de ligação que comandam seu desenvolvimento. Para isso, é preciso ver como os processos lógicos (silogismos e analogias, estratégias de dissociação e de associação etc.) são explorados no quadro complexo do discurso em situação. (2020, p. 40-41)

A argumentação no discurso, portanto, constrói-se no entrecruzamento de disciplinas e busca compreender como o discurso “faz ver, crer e sentir, e como ele faz questionar, refletir, debater” (Amossy, 2020, p. 11). Assim, considera-se que, “na relação intersubjetiva, a fala eficaz não é somente aquela que manipula o outro, pois ela é também aquela que compartilha do raciocínio e do questionamento”. (Amossy, 2020, p. 11). Amossy, então, assume o pressuposto de que a argumentação é intrínseca ao funcionamento discursivo, estando na escala de um *continuum* de argumentatividade, que vai desde um confronto explícito de teses à coconstrução de uma resposta a uma dada questão e à expressão espontânea de um ponto de vista pessoal.

Cada discurso comporta sua própria situação de enunciação e realiza uma verbalização singular da tese ou do ponto de vista proposto ao auditório. Ele depende ainda de uma estrutura de troca global na qual se realiza a ação de persuasão. Trata-se aqui de tipos de troca argumentativa que, atravessando os gêneros do discurso, modelam a forma como a argumentação funciona num quadro tanto dialogal quanto dialógico. (Amossy, 2008, s/p)

O discurso que busca a adesão de uma tese possui uma *visada argumentativa*, já o discurso que busca modificar a orientação dos modos de ver e de sentir possui uma *dimensão argumentativa*. Assim, é preciso distinguir discursos que possuam uma estratégia de persuasão programada dos que visam orientar os modos de ver dos parceiros. No primeiro caso, inscrevem-se, por exemplo, os discursos eleitoral e publicitário, nos quais, muitas vezes, a intenção argumentativa é claramente assumida; no segundo, podem situar-se as narrativas ficcionais, cujo funcionamento argumentativo se realiza de forma difusa, por meio da construção de universos de sentido que incidem sobre as formas de ver o mundo. A título de ilustração, formulamos o seguinte esquema:

Esquema 1: Continuum de argumentatividade



Fonte: Criação nossa, a partir de Amossy (2008).

Por sua vez, Charaudeau (2016) define a argumentação como uma relação triangular entre o sujeito que argumenta, a proposta construída sobre o mundo e o sujeito que é alvo dessa argumentação. Trata-se de uma relação de troca discursiva na qual o sujeito argumentante, imbuído de seus imaginários, busca instituir uma determinada verdade, mobilizando estratégias discursivas capazes de suscitar a adesão do outro. Tal processo é constitutivamente dialógico, nos termos bakhtinianos, uma vez que toda palavra se constrói como resposta à palavra do outro. Argumentar implica, assim, uma dupla busca: a de racionalidade, voltada à construção de um universo discursivo que pretende explicar os fenômenos do mundo, e a de influência, orientada a fazer com que o sujeito interlocutor compartilhe esse mesmo universo de sentido. Para o teórico, a segunda busca,

é um tanto ambígua, pois se apresenta como integrando um processo racional e lógico, quando “compartilhar com o outro a sua própria convicção”, pode ser obtido por outros meios diferentes de raciocínio; por exemplo, pelos meios da *sedução* tomados de empréstimo a outros modos de discurso (Descritivo e Narrativo). (Charaudeau, 2016, p. 206)

Dessa forma, Charaudeau (2016) destaca que, ao tentar definir argumentação, não se pode incorrer em dois extremos: o de tratar a argumentação apenas na sua vertente racional, buscando somente lógicas de raciocínio, ou o de considerar que o único objetivo da comunicação humana seria o de fazer com que o sujeito alvo ingresse no universo de discurso do sujeito que argumenta. Ademais, para a Teoria Semiinguística de Análise do Discurso, a argumentação é concebida como uma totalidade. O modo de organização argumentativo contribui para conferir-lhe um caráter mais racional e impositivo; contudo, outras formas de argumentar podem emergir na materialidade discursiva, produzidas pela combinação de diferentes modos de organização e pelas estratégias acionadas em função da situação comunicativa.

Nesse movimento, os imaginários sociodiscursivos assumem papel central, pois funcionam como matrizes de interpretação que sustentam tanto a elaboração das propostas de mundo quanto os efeitos de adesão, reconhecimento ou deslocamento de sentidos produzidos no processo argumentativo.

O imaginário, então, é uma imagem que é capaz de interpretar e atribuir significações à realidade. Na obra *A manipulação da verdade*, ao tratar de imaginários, Charaudeau o faz, também, a partir de noções advindas da Antropologia. Nessa área de estudos, os rituais sociais, os mitos e as lendas são considerados discursos que revelam a organização das sociedades humanas. Cada sociedade, portanto, possui a sua forma de ordenação. Nesse sentido, os imaginários variam “conforme os domínios de práticas sociais nos quais eles se inscrevem, deles recebendo um valor positivo ou negativo” (Charaudeau, 2022, p.26). Em nossa sociedade, por exemplo, o imaginário acerca do campo profissional das *empregadas domésticas* é marcado de forma negativa, tendo a ele associados os conceitos de subalternidade, servidão, submissão, precariedade e exploração. O conceito de imaginário pode, então, ser sintetizado como

um modo de apreensão do mundo que resulta de um processo de representação por meio de uma atividade intersubjetiva, ao mesmo tempo afetiva e racional. Assim, se constroem, por meio da fala, universos de pensamento ora investidos de pathos (o saber como afeto), ora de ethos (o saber como imagem de si), ora de logos (o saber como argumento racional). Esses universos resultam de uma combinação de razão racional, de razão emocional e de razão imaginativa, instituindo tantas verdades que se depositam na memória coletiva. (Charaudeau, 2022, p. 26)

Os imaginários são concretizados por meio de enunciados languageiros. Nesse sentido, Charaudeau os qualifica como sociodiscursivos, uma vez que seu principal sintoma de manifestação é a fala. Em diálogo com essa perspectiva, Mendes (2010, p. 147) amplia essa compreensão ao afirmar que os sintomas dos imaginários

não se restringem somente à linguagem verbal. Por esta razão, propomos que os imaginários sejam verbo-icônicos, já que as imagens, sejam elas fixas ou cinéticas, podem também manifestar indícios de como uma dada sociedade cria representações sobre várias questões. É possível mesmo afirmar que, em alguns casos, esses imaginários não são verbalizados, mas somente expressos através de imagens.

Quanto à estruturação, os imaginários sociodiscursivos organizam-se a partir de sistemas de pensamento que são agrupados em dois grandes grupos de saberes: os saberes de conhecimento e os saberes de crença. A diferença entre eles é encontrada na relação homem/mundo. Nos saberes de conhecimento, o mundo impõe-se ao homem, sendo fundados a partir de uma verdade exterior; portanto, não são subjetivos. Buscam estabelecer uma verdade acerca dos fatos do mundo, propondo explicações sobre os fenômenos que são produzidos nele. Nos saberes de crença, o homem impõe-se ao mundo, sendo fundados a partir de um julgamento feito pelo homem acerca do mundo; logo, são subjetivos. Buscam avaliar, apreciar, julgar eventos e seres, seu pensamento e comportamento, sendo construídos a partir de uma avaliação axiológica.

Os saberes de conhecimento englobam o *saber científico*, baseado na razão, na comprovação e produzido por um “Ele-terceiro” exterior ao julgamento, e o *saber de revelação*, no qual a verdade se impõe ao sujeito e exige adesão não racional, estando

presente tanto em discursos religiosos quanto profanos, ideológicos ou doutrinários. Já os saberes de crença dependem da subjetividade do sujeito e não são verificáveis, dividindo-se em *saber por experiência* - decorrente da vivência individual, sem procedimentos de prova - e *saber de opinião*, entendido como um ponto de vista axiologizado, passível de adesão, contestação e debate. A opinião pode ser *pessoal*, quando expressa o engajamento do sujeito, ou *comum*, quando se apresenta como amplamente partilhada e legitimada por uma *doxa* social, frequentemente veiculada por provérbios e generalizações que tendem a estigmatizar grupos ou indivíduos.

Os imaginários sociodiscursivos, portanto, veiculam, por meio de discursos, imagens da realidade, ancoradas em representações sociais, que o sujeito possui acerca do mundo e dos seres que ali habitam. Além disso, é a partir deles que os sujeitos formulam a sua argumentação, tendo em vista que, ao argumentar, o sujeito constrói o seu enunciado por intermédio de sua visão de mundo.

Vamos, então, à análise

ANÁLISE DO CORPUS

Vejamos, na íntegra, o episódio nº 58, intitulado *Unicórnio*, de *Confinada*:

Figura 2: *Unicórnio*



Fonte: ASSIS; OLIVEIRA. Disponível em: https://instagram.com/leandro_assis_ilustra Acesso em 20 jan. 2026.

Unicórnio integra uma série de episódios em que ocorre uma troca intencional do título original da obra, de *Confinada* para *Cancelada*, aludindo à condição de Fran, influenciadora digital com milhões de seguidores. Nas redes sociais digitais, o cancelamento representa uma forte rejeição sofrida por alguém após ter dito ou feito algo considerado ofensivo ou contrário a certos valores sociais, éticos, culturais ou políticos. Esse processo pode ocorrer de forma definitiva ou temporária. Na narrativa, Fran é cancelada por seus seguidores após a página *O Mexerico* divulgar que, ao contrair Covid-19, ela havia responsabilizado sua empregada doméstica pela contaminação, mas tinha promovido uma festa, em sua casa, durante o período de confinamento, expondo, assim, a verdadeira origem de sua infecção.

Ao ser cancelada, Fran perde dois milhões, quatrocentos e vinte e dois mil seguidores, como mostrado no episódio *Os Refrescos*, nº 55. Em um ataque de raiva, a influenciadora arremessa o celular no chão, quebrando a tela. Em seguida, decide ir para a fazenda de seus pais. Ju, que havia sido demitida após um desentendimento com Fran, presencia toda a cena de fúria da ex-patroa. As duas haviam feito um acordo para que Ju permanecesse na residência até o retorno das outras empregadas. Assim, Fran parte para a fazenda sem o celular, enquanto Ju permanece na casa desempenhando suas atividades.

Durante esse período, Ju recebe a ligação de sua amiga Marli, relatando que ela não havia conseguido uma nova colocação como empregada doméstica na casa de Norma, em razão das más referências fornecidas por Fran. Diante disso, Ju toma a decisão de utilizar o celular deixado pela ex-patroa para gravar um vídeo, o que conduz ao episódio, *Unicórnio*. Nesse momento, Ju dirige-se diretamente aos seguidores de Fran, problematizando o recente cancelamento sofrido pela influenciadora. Ela ressalta que a perda de seguidores dificilmente afetará, de maneira significativa, a vida de Fran, uma vez que esta pertence a uma família economicamente privilegiada, cujos recursos garantem a manutenção de seu *status* social. A personagem ainda evidencia que tanto a família de Fran quanto parte de seus seguidores naturalizam a ideia de que aqueles que ocupam posições subalternizadas, como as empregadas domésticas, devam arcar com as adversidades impostas pela vulnerabilidade social.

É justamente a partir dessa denúncia das assimetrias de classe - e da indiferença diante das condições materiais de quem ocupa “o andar de baixo” - que Ju recorre a comparações contundentes para tornar visível a desigualdade que estrutura sua experiência. Por meio de um discurso enfático, a empregada expõe que o espaço onde mora corresponde ao tamanho do *closet* da patroa, enquanto o valor dos sapatos de Fran equivale a um ano inteiro de seu salário (quadro 3). Dessa forma, Ju denuncia a profunda distância entre as suas vivências e as de Fran. Com isso, ela constrói um discurso que visibiliza não apenas a sua experiência individual, mas também a experiência coletiva das camadas subalternizadas, em especial, das empregadas domésticas, ao enunciar: “E que se lasque quem tá no andar de baixo! Quem tá no quartinho de empregada!” (quadro 9). Sua fala rompe o pacto implícito da submissão esperado na dinâmica entre patroa e empregada doméstica.

A partir dessa ruptura, percebe-se que a denúncia de Ju não se limita a um desabafo circunstancial, mas se configura como um gesto discursivo organizado, que combina estratégias de exposição e de contestação. Ao recorrer a comparações materiais e a escalas de valor - como a equivalência entre sua moradia e o *closet* da patroa, ou entre o preço de um item de luxo e um ano inteiro de salário -, a personagem transforma a desigualdade em evidência concreta, tornando-a mais visível e inegável. Além disso, ao dirigir-se diretamente ao público de Fran, Ju desloca o lugar tradicionalmente reservado à empregada doméstica na ordem social, rompendo com a expectativa de silêncio e de submissão. Com isso, a narrativa contribui para tensionar imaginários sociodiscursivos cristalizados sobre o trabalho doméstico, fazendo emergir a empregada como sujeito que interpreta sua realidade, avalia relações de poder e enuncia uma crítica às hierarquias de classe, raça e gênero.

Nesse movimento de denúncia, o projeto argumentativo de Ju, embora mobilize exemplos concretos, não se encontra isoladamente no domínio da razão, havendo também uma busca por sensibilizar o interlocutor. A descrição do apartamento luxuoso - “dois andares, piscina, várias salas, duas cozinhas... E o closet?! Minha casa cabe aqui dentro!” - visa produzir um movimento de desaprovação intensa da imagem da patroa. O espectador, então, é conduzido a rejeitar, violentamente, essa figura que representa, metonimicamente, a parcela hegemônica da sociedade, desaprovando e/ou desprezando sua permanência no topo da hierarquia social.

Um ponto que merece destaque é o título do episódio, que remete a uma figura mitológica: o unicórnio. Geralmente, é retratado como um cavalo, normalmente branco e em fase adulta, com um chifre no centro da cabeça. De acordo com o Dicionário de Símbolos, “o unicórnio medieval é um símbolo de poder, o que o chifre essencialmente expressa, mas também de luxo e pureza” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 919). Por outro lado, ainda de acordo com o dicionário, Bertrand d’Astorg, no *Mito da dama com o unicórnio*, renova-se a interpretação do símbolo, apontando também que o “unicórnio é dotado de um misterioso poder de denunciar o impuro” (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 919). Essas duas acepções reverberam no episódio, porque, ao mesmo tempo em que expõe o luxo, os recursos financeiros e os privilégios de Fran, também traz à tona a figura de Ju como aquela que mostra as contradições, as desigualdades e as violências estruturais, funcionando como o próprio unicórnio que revela o “impuro”.

Assim, a metáfora do unicórnio amplia a crítica social presente na obra, estabelecendo um diálogo com tradições culturais e simbólicas anteriores. A alusão presente no título também ecoa no enredo do episódio, no qual Ju, ao registrar e divulgar seu relato nas redes sociais, apropria-se de uma prática típica da contemporaneidade, assemelhando-se aos usuários das redes e, sobretudo, aos influenciadores digitais, que expõem, publicamente, a sua rotina, os seus pensamentos, as suas percepções de mundo. Desse modo, as plataformas virtuais tornam-se também espaços privilegiados para a visibilização de injustiças e de violações cotidianas.

Segundo Castells (2013, p.7), “a Internet é o tecido de nossas vidas” sendo capaz de “distribuir a força da informação por todo domínio da atividade humana”. Nesse sentido, o autor salienta que as redes sociais digitais baseadas na internet são ferramentas decisivas de mobilização, de organização, de deliberação, de coordenação e de decisão. Por outro lado, embora, em muitos momentos, as plataformas virtuais sejam lidas como um ambiente democrático, a dinâmica de circulação de sentidos é atravessada por relações de poder que condicionam o alcance e o impacto das mensagens. Dessa forma, no episódio em tela, Ju escolheu realizar a denúncia no perfil de Fran, uma influenciadora digital com milhões de seguidores, pois, caso o registro tivesse sido realizado em seu perfil pessoal, provavelmente, a visibilidade e a repercussão seriam menores.

Para Souza (2019, p.96), “na base da nova hierarquia social moderna, está a luta entre indivíduos e classes sociais pelo acesso a capitais”. O homem, então, desde o berço, teria a sua vida pré-decida pela posse ou pela ausência desses capitais: o capital econômico, o capital cultural e o capital social de relações pessoais. O capital econômico é o mais visível e o mais importante, já que “a elite econômica pode comprar as outras elites não econômicas” (Souza, 2019, p. 96). Contudo, o capital cultural possibilita ao indivíduo o acesso ao conhecimento útil ou ao de prestígio, sendo fundamental para que se tenha chances de sucesso no mundo moderno. Já o capital social de relações pessoais depende da existência dos anteriores. Trata-se das relações pessoais que são construídas entre o interesse e a afetividade, representando alguma vantagem para quem as possui. Em *Confinada*, Fran é portadora dos três capitais descritos por Souza: detém recursos financeiros, acesso a saberes valorizados socialmente e uma rede de relações pessoais que reforça e amplia suas vantagens sociais e simbólicas, ao passo que Ju, enquanto mulher negra, empregada doméstica e oriunda de uma classe social desfavorecida, é privada desses mesmos capitais, pois sua renda é limitada, suas oportunidades de acesso a saberes formais e/ou valorados são restritas e sua rede de relações não lhe oferece o mesmo poder de mobilização ou prestígio. Logo, *Unicórnio*, ao mostrar Ju denunciando os privilégios de classe que permeiam a vida da patroa, realiza uma *alusão ampla a textos não particulares* (Carvalho, 2018) tanto a textos que expuseram a diferença abissal de classes, que constitui a sociedade brasileira, quanto aos conhecimentos compartilhados socialmente acerca da exploração da mão de obra doméstica negra e feminina como um dos pilares da formação social do país.

Ademais, quando Ju constrói o seu projeto de dizer, baseia-se tanto em um *saber de experiência* quanto em um *saber de opinião*. Por meio de sua vivência concreta enquanto empregada doméstica na casa de Fran, Ju tem conhecimento empírico das condições financeiras que cercam a vida da patroa: sabe que o apartamento possui dois andares, piscina, várias salas e duas cozinhas. Tem também plena consciência do valor e da quantidade dos bens de luxo que Fran acumula, como sapatos, bolsas, vestidos e joias de alto custo, além de reconhecer que todo esse patrimônio tem origem na família da influenciadora. A partir dessa experiência, Ju realiza um processo de avaliação que a leva

a construir a *opinião pessoal* de que tanto Fran quanto sua família, assim como a elite brasileira de modo mais amplo, não se importam com as pessoas que ocupam posições sociais subalternas, como as empregadas domésticas.

Ao construir o seu relato a partir de seus saberes, Ju desconstrói o imaginário circundante que representa a empregada doméstica como leiga, submissa e acrítica. Em vez de ocupar o lugar tradicionalmente destinado à obediência e à resignação, ela posiciona-se como uma voz que interpreta a realidade social que a cerca e denuncia as estruturas de poder que mantêm a desigualdade de classe, de raça e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emediato (2022) afirma que toda argumentação é conservadora e progressista ao mesmo tempo. Se por um lado, ela esquematiza o mundo, reduzindo-o ao conhecido, por outro lado, ela movimenta as representações que o sujeito possui acerca do mundo, propondo um debate. O autor ainda salienta que, na análise de argumentações práticas, há a presença tanto de aspectos que dizem respeito à expressão do pensamento, como do discurso e da língua. Partindo desse entendimento, nesta investigação, buscamos tratar a argumentação a partir de uma perspectiva que considerasse a materialidade textual, o funcionamento discursivo e as determinações sociais como instâncias imbricadas na constituição dos sentidos. Assim, consideramos que os sentidos produzidos em *Confinada* constroem-se na e pela linguagem, em constante relação com as práticas sociais historicamente situadas.

Nesse horizonte, compreendemos que as estratégias argumentativas mobilizadas na obra não apenas organizam e estruturam o pensamento dos sujeitos comunicantes, mas também contribuem para a (re)construção de representações sociais que tensionam discursos hegemônicos e instituem novas formas de significar a categoria das empregadas domésticas. Em muitas produções culturais nacionais, essa figura apareceu de modo periférico e silenciado, seja como presença fantasmagórica, seja como elemento que reforça estereótipos e o mito da democracia racial. Em *Confinada*, contudo, Ju ocupa o lugar de protagonista, materializando vozes que provocam incômodo justamente por exporem, de forma contundente, uma sociedade ainda atravessada pelo racismo, pelo machismo e pelo classismo. Desse modo, a personagem rompe com imagens cristalizadas e inscreve outras possibilidades de existir e de se posicionar social e discursivamente.

No episódio *Unicórnio*, essa dinâmica torna-se particularmente visível: evidencia-se não apenas a distância material entre classes, mas também os sentidos estabilizados que sustentam e legitimam tal desigualdade. Ao denunciar a precarização e a violência simbólica implicadas nessas relações, Ju rompe o silêncio historicamente imposto à empregada doméstica e confronta imaginários sociais que naturalizam hierarquias. Nesse processo, a argumentação, em um texto multissemiótico de base narrativa, manifesta-se pela articulação entre diferentes recursos, como a construção dos personagens, a

organização do enredo, a mobilização de relações intertextuais por meio de alusões, a produção de metáforas e a articulação entre as múltiplas semioses que compõem o texto. Em conjunto, esses elementos sustentam a progressão narrativa, orientam os percursos interpretativos e consolidam um ponto de vista.

Portanto, defendemos que, ao narrar, constrói-se uma experiência argumentativa profunda e persuasiva, capaz de provocar reflexões críticas e potencializar a construção de novos imaginários sociais. Como aponta a epígrafe que abre este artigo, “as histórias importam” - e importam justamente porque podem tanto sustentar a espoliação e a calúnia quanto abrir caminhos de empoderamento e humanização. É nesse deslocamento que situamos a força argumentativa de *Confinada*: ao recontar o cotidiano do trabalho doméstico a partir de Ju, a obra desnaturaliza desigualdades e reinscreve a empregada doméstica como sujeito de voz, agência e potência.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

AMOSSY, Ruth. As modalidades argumentativas do discurso. In: LARA, Glaucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (Orgs.). **Análises do discurso hoje**, volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ASSIS, Leandro; OLIVEIRA, Triscilla. **Confinada**. *Instagram*, 2020. Disponível em: https://instagram.com/leandro_assis_ilustra. Acesso: 20 jan. 2026.

CARVALHO, Ana Paula Lima. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 2018. 135 páginas. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. **A manipulação da verdade**: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade. São Paulo: Contexto, 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2016.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

EMEDIATO, Wander. **Análise do discurso numa perspectiva enunciativa e pragmática**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FERES, Beatriz dos Santos. Só acredito lendo: resistência social em contos ilustrados para crianças. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 2, n.19, p. 18-32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2348>. Acesso em 20 jan. 2026.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

MENDES, Emília. **Publicidade e imagem: uma proposta de estudo**. In: Anais do II Fórum internacional de análise do discurso: discurso, texto e enunciação, 2010, Rio de Janeiro. Anais. Disponível em: https://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/emilia/MENDES,%20Emilia.%20Publicidade%20e%20imagem.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL RETÓRICO DA MOBILIZAÇÃO TRANSGRESSIVA DE GÊNERO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DA ESFERA JORNALÍSTICA

Clebson Luiz de Brito (UFRN)

INTRODUÇÃO

Desde Bakhtin (2016), compreende-se, no âmbito dos estudos da linguagem, que os gêneros discursivos implicam para os textos certas restrições sem deixar de lhes oferecer, ainda que em graus variados, margens para que possam apresentar elementos atípicos, mais inovadores. Isso fica ainda mais evidente quando consideramos o fenômeno da transgressão de gênero, entendida aqui, na esteira de Lara (2010), não como algo negativo e passível de sanção, mas como uma forma de criar novos efeitos de sentido. De fato, há textos que exploram mais fortemente a plasticidade dos gêneros, fugindo, em alguma medida, ao que lhes seria mais rotineiro, mais típico em termos de sua construção e apresentação.

Isso vale inclusive para o gênero *artigo de opinião*, que contemplamos no presente trabalho. Sabemos que esse gênero, vinculado à esfera jornalística e, nesse sentido, ao debate público, tem a função de apresentar e sustentar um ponto de vista em relação a algum tema ou fato controverso e de interesse social (Goldstein; Louzada; Ivamoto, 2009, p. 97). Para fazer isso, apresenta regularidades bem conhecidas, que se expressam em textos mais típicos publicados cotidianamente em diferentes veículos de comunicação. Ao mesmo tempo, formas mais inovadoras de construção e apresentação do texto podem ocorrer no gênero (Brito, 2025).

De maneira geral, além de confirmarem a estabilidade apenas relativa dos gêneros, para lembrar os termos da definição Bakhtiniana (Bakhtin, 2016, p. 12), os textos transgressivos revelam uma atitude consciente e estratégica do enunciador na forma de mobilizar o gênero para influenciar o enunciatário. Particularmente em artigos de opinião, cuja importância é significativa para o debate público realizado na esfera jornalística, os textos transgressivos exploram a plasticidade dos gêneros no quadro de produções com clara finalidade persuasiva.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar o papel retórico da mobilização transgressiva de gênero em artigos de opinião, procurando compreender como o recurso contribui para a dimensão persuasiva dos textos. Para fazer isso, discutimos teoricamente, já na próxima seção, como a plasticidade dos gêneros interfere na dimensão persuasiva dos textos. Em seguida, explicitamos como foi realizada a seleção e o tratamento dos artigos transgressivos contemplados no estudo e, por fim, analisamos os textos e discutimos os dados obtidos.

PLASTICIDADE DOS GÊNEROS E DIMENSÃO PERSUASIVA DOS TEXTOS

Sabemos que é bastante antigo o uso de *gênero* na tradição ocidental para analisar aspectos da atividade discursiva (Fiorin, 2016a). Mais tradicionalmente, a noção remete à descrição dos gêneros literários (épico ou narrativo, lírico e dramático), mas também ganhou bastante destaque com os chamados gêneros retóricos (judiciário ou forense, deliberativo e demonstrativo ou epidítico).

Com Bakhtin (2016), porém, a noção de gênero ganhou, na área dos estudos da linguagem, um novo impulso e uma considerável extensão, abarcando não apenas produções deste ou daquele campo específico, mas todo e qualquer texto de qualquer campo discursivo. Para o autor, a nossa comunicação apenas é possível por meio dos gêneros, os quais, não raro, podemos dominar na prática mesmo que não saibamos teorizar sobre eles (Bakhtin, 2016, p. 38). Isso porque, como explica Bakhtin (2016, p. 39), “aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gêneros” e a reconhecer seus moldes quando entramos em contato com discursos alheios.

Assim, quando falamos em gêneros nessa perspectiva, referimo-nos ao resultado de uma constante cristalização social de modos mais ou menos recorrentes e validados de produzir textos para atingir objetivos comunicativos precisos em campos específicos de atuação pela linguagem. Como explica Bakhtin (2016, p. 12; grifos do autor), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados”, que é como o pensador russo definiu em seu trabalho os gêneros discursivos.

De fato, embora seja particular e atribuível a um dado produtor, cada texto expressa o seu necessário pertencimento a um dado gênero, o que se revela por regularidades impostas pelo campo discursivo em jogo (Bakhtin, 2016). Essas regularidades, nos termos de Bakhtin (2016), são *temáticas* — o que os textos tendem a tematizar/abordar em função do gênero —; *composicionais* — a forma de os textos se construírem, se apresentarem e se organizarem formalmente —; e *estilísticas* — os recursos linguísticos que os textos tendem a mobilizar.

Com isso, os gêneros criam uma certa estabilidade que não apenas assegura a comunicação, como também contribui para uma melhor recepção do discurso (Marcuschi, 2008, p. 162), o que se imbrica necessariamente com a dimensão persuasiva dos textos. Como explica Amossy (2020, p. 245-246), “a maneira de se inscrever em um gênero ou de lidar com vários modelos genéricos tem uma importância determinante para o impacto argumentativo”.

De fato, a abordagem dos gêneros revela que ninguém está autorizado a dizer o que quiser e como quiser. Bakhtin (2016, p. 37 e 38) já observava que “a vontade discursiva” do enunciadador está limitada, em boa medida, à escolha de um determinado gênero para

realizar, gênero ao qual é preciso se ajustar para viabilizar o projeto discursivo. Por isso, “o que o gênero indica não pode ser ignorado, sob pena de se perder a credibilidade no âmbito da atividade comunicativa” (Brito, 2025, p. 103).

Isso não significa, porém, que os gêneros não se abram a propostas menos convencionais, como já frisado neste trabalho. Como ressalta Lara (2010, p. 10), eles “não são instrumentos ‘engessados’, mas, sim, fenômenos maleáveis e dinâmicos”. O próprio Bakhtin (2016) discute a plasticidade dos gêneros, observando inclusive que há neles restrições e margens variadas. Como explica o autor, alguns gêneros são mais suscetíveis de expressar a individualidade do enunciador, como é o caso em especial dos gêneros literários; ao passo que outros são, por assim dizer, mais resistentes ao aparecimento de marcas de uma instância subjetiva (Bakhtin, 2016).

Maingueneau (2013) retoma essa discussão inicial, separando os gêneros em *conversacionais* e *instituídos*, designações que, *grosso modo*, correspondem aos gêneros *primários* e *secundários* de Bakhtin (2016). O primeiro grupo contempla as trocas verbais espontâneas, não institucionalizadas, enquanto o segundo abarca gêneros condicionados pelas atividades e pelas situações sociais em que surgem. Para esse último grupo, o autor propõe uma escala com quatro modos de genericidade em que se vai dos gêneros mais coercitivos – por exemplo, documentos da esfera burocrática – aos mais abertos à construção da autoria – em especial, novamente, os literários (Maingueneau, 2013).

Mesmo aqui a plasticidade dos gêneros deve ser considerada. Basta lembrarmos dos célebres *Relatórios* do então prefeito de Palmeira dos Índios Graciliano Ramos ao governador de Alagoas da época. Graciliano Ramos, sem deixar de apresentar os dados da administração, adota um transgressivo estilo pessoal nos seus relatórios, o que chama a atenção dos leitores e constrói para si uma imagem de bom administrador e, ao mesmo tempo, de intelectual criativo, sagaz e irônico. Isso significa que mesmo gêneros menos afeitos a textos mais inovadores, criativos podem ser realizados de modo atípico, com impactos para a dimensão persuasiva.

As considerações feitas nesta seção demonstram que os gêneros impõem aos enunciadores modos tidos como validados, legítimos de enunciar sem, no entanto, deixar de se abrir a formas mais transgressivas de construção textual, o que impacta no processo persuasivo. Daí a relevância de uma reflexão sobre o papel retórico da mobilização transgressiva de gênero, o que nos propomos a fazer aqui analisando, em particular, artigos de opinião transgressivos publicados na esfera jornalística.

METODOLOGIA

Para realizar a reflexão proposta neste estudo, optamos por trabalhar com textos do jornal *A Folha de São Paulo*, um dos maiores do país e cujo sítio eletrônico disponibiliza, mediante assinatura, acesso não apenas a produções do dia, mas também

a um amplo acervo de textos já produzidos. Com isso, pudemos fazer um mapeamento prévio das suas colunas/páginas de opinião e de seus colunistas/articulistas, bem como uma leitura exploratória de diferentes textos do gênero em busca de artigos transgressivos para analisar⁴.

Para identificar a mobilização transgressiva de gênero nos textos, consideramos como referência o que apontam diferentes trabalhos sobre os elementos mais típicos dos artigos de opinião. Em resumo, como gênero, tais textos apresentam o propósito comunicativo de sustentar um ponto de vista sobre um tema ou um fato de interesse social (Goldstein; Louzada; Ivamoto, 2009, p. 97); privilegiam sequências argumentativas, com organização de conteúdos que, via de regra, contextualizam, desenvolvem e fecham o debate; fazem uso de linguagem mais direta ou denotativa e se valem de um nível apenas relativo de formalidade – ou de um nível semiformal (Vieira; Faraco, 2019, p. 90) –; apresentam frequentemente operadores argumentativos e verbos no presente do indicativo para construir os argumentos; empregam citação de autoridade, entre outros recursos (Casseb-Galvão; Duarte, 2018, p. 40).

Partindo de uma abordagem qualitativa, selecionamos para o presente trabalho quatro textos transgressivos produzidos por articulistas do referido jornal ao longo dos anos de 2023 e 2024. Embora tenhamos acesso a mais textos transgressivos do período, julgamos que essa quantidade viabiliza, dentro dos limites impostos por este texto, a reflexão proposta no trabalho. Os quatro artigos foram selecionados, por sua vez, pelo fato de estarem entre os mais claramente transgressivos publicados no jornal, o que contribui para atingir os objetivos estabelecidos no estudo.

Para uma melhor apresentação dos dados dos textos contemplados neste estudo, inserimos na Tabela 1, a seguir, suas principais informações:

Tabela 1: Artigos selecionados

Artigo 1 (A1)	Artigo 2 (A2)	Artigo 3 (A3)	Artigo 4 (A4)
Titulo: <i>Teoria do jurista canastrão</i> ; Articulista: Conrado Hübner Mendes; Data de publicação: 14/02/24.	Titulo: <i>Por trás do deepfake da Elis</i> ; Articulista: Thiago Amparo; Data de publicação: 05/07/23.	Titulo: <i>Manifesto da dignidade magistocrática</i> ; Articulista: Conrado Hübner Mendes; Data de publicação: 01/05/24.	Titulo: <i>A carta que Gleisi não escreveu</i> , Articulista: Demétrio Magnoli; Data de publicação: 13/12/24.

Fonte: o autor

4 - Esclarecemos que este trabalho é um recorte de um estudo maior vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPESQ/UFRN) e que parte dos textos transgressivos abordados aqui foi obtida com o auxílio da, à época, graduanda e bolsista de Iniciação Científica: Luana Beatriz da Rocha Gomes (UFRN), a quem agradecemos.

Cada texto transgressivo acima foi analisado de forma individual e depois foi feito um cotejo dos dados obtidos inicialmente. Essas etapas permitiram compreender como a mobilização transgressiva de gênero atua do ponto de vista retórico nos artigos, contribuindo para a sua dimensão persuasiva. É isso que apresentamos na seção a seguir.

ANÁLISE DE TEXTOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção analisamos os textos selecionados⁵, começando com o A1. Cabe explicar que seu articulista, apresentado como professor de direito, dedica-se a debates que envolvem geralmente a esfera jurídica. Em seus textos, não raro, faz duras críticas à elite do judiciário brasileiro. No A1, o articulista segue essa linha, como se pode ver a seguir.

Teoria do jurista canastrão (texto adaptado)

De Machado de Assis para estudantes de direito

Conrado Hübner Mendes

Alunas e alunos de direito que voltam às aulas nesse pós-Carnaval, vou lhes dizer coisas importantes. Sentem-se e conversemos. Há infinitas carreiras jurídicas diante de vocês. Qualquer que seja a sua escolha, o meu desejo é que se façam grandes e ilustres, ou pelo menos notáveis, que se levantem acima da obscuridade comum. É de boa prática social acautelar um ofício.

Nenhum me parece mais cabido que o de jurista canastrão. Ser canastrão foi o sonho da minha mocidade; faltaram-me, porém, as instruções de um mentor, e acabo sem outra consolação e relevo moral, além das esperanças que deposito em vocês.

Ouçam-me bem, querides, e entendam. São jovens, têm a exuberância, os imprevistos da idade; não os rejeitem, mas os moderem de modo que entrem no regime do aprumo e do compasso.

Uma vez entrado na carreira, o canastrão da Justiça deve pôr todo o cuidado nas ideias. O melhor será não as ter absolutamente. Nada pior do que pensar, seriamente, na Justiça, essa senhora envergonhada com nosso indecoro.

Cultuem a vaidade magistocrática; lancem mão do valente recurso de se mesclarem aos pasmatórios, em que toda a poeira da solidão se dissipa.

[...] Não lhes falei ainda dos benefícios da promiscuidade. A promiscuidade é uma dona loureira, que devem praticar ao modo de mimos graúdos, que antes exprimem a constância do afeto do que o atrevimento e a ambição.

[...] Cultivem amizade com jornalistas. Mas não revelem em público quem lhes remunera. Seus interesses privados devem ser embrulhados com o veludo de um conceito abstrato como democracia, república. Evitem sinais que induzam suspeita de conflito de interesse.

O verdadeiro canastrão tem outra política. Longe de escrever um “Tratado da imparcialidade”, cozinha a parcialidade em fogo baixo e a recompensa sob a forma de jantar a quem garantir honorários para si ou para a família [...].

Fonte: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/conrado-hubner-mendes/2024/02/teoria-do-jurista-canastrao.shtml>. Acesso em 20/04/2025

5 - Dada a extensão de alguns dos textos analisados e os limites deste trabalho, limitamos as análises aqui estritamente aos dados que explicitam o vínculo dos elementos transgressivos com a proposta argumentativa de cada artigo. Pelas mesmas razões, foi preciso ainda suprimir pequenos trechos de alguns artigos (indicados com: *texto adaptado* após o título), o que fizemos, no entanto, preservando seu sentido global.

O que salta aos olhos de imediato no A1 é justamente a forma transgressiva do texto, que não oferece um debate direto, mas sim encenado em orientações de um narrador em primeira pessoa que se dirige a alunos da área do direito. Em função de vários termos da área (“jurista”; “alunas e alunos de direito”; “carreiras jurídicas”; “Justiça”), é possível inclusive perceber que o texto discute aspectos da carreira jurídica, em sintonia com outros textos do articulista. Mesmo assim, a transgressividade do A1 coloca ao enunciatório o desafio de atingir o debate propriamente dito, compreendendo a perspectiva assumida pelo enunciador a respeito do tema.

Para isso, contribui o subtítulo atribuído ao A1, uma espécie de chave interpretativa. Nele o conteúdo do texto é relacionado a *Teoria do Medalhão*, conto de Machado de Assis que expõe com ironia uma sociedade que privilegia as aparências. E de fato é parodiando o conto citado que o A1 vai se construir como um todo, apresentando, na voz do narrador, uma série de “recomendações” dirigidas a estudantes de direito.

Graças a esse recurso, emerge o posicionamento crítico do enunciador sobre o exercício e as expectativas de postos elevados da carreira jurídica. O texto conota um ambiente marcado pelo jogo de interesses (“cultuem a vaidade magistocrática”; “começa nesse dia a sua fase de ornamento. Criem coletivos para o bem, associações pelo interesse público, núcleos de estudo. Nada disso precisa de conteúdo ou coerência, apenas a seriedade do nome”; “evitem sinais que induzam suspeita de conflito de interesse”) e por diversas formas de acesso a privilégios e a benefícios próprios travestidos de ações de interesse público (“a promiscuidade é uma dona loureira, que [vocês] devem praticar ao modo de mimos graúdos”; “(...) não revelem em público quem lhes remunera”; “seus interesses privados devem ser embrulhados com o veludo de um conceito abstrato como democracia, república”).

É importante observar que, mais que debater efetivamente os problemas de que fala, o texto os revela de forma sarcástica e expressiva ao enunciatório graças a efeitos de sentido decorrentes da construção que parodia o texto machadiano indicado. Podemos inclusive compreender que a intertextualidade que responde pela forma atípica do A1 parece servir como um sofisticado recurso retórico que, para usar os termos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 132), dá *presença* a conhecidas críticas endereçadas à elite do poder judiciário.

Com isso, o recurso da transgressividade do A1 incide claramente sobre a imagem do seu enunciador, que se revela pelo texto alguém crítico, culto, sarcástico e bem-humorado, qualidades com as quais o enunciatório visado poderia se ver fortemente identificado. Na verdade, o A1 parece fazer uma aposta em certa dose de cumplicidade do enunciatório, que, desafiado a atingir uma perspectiva apresentada de forma atípica e indireta, é tido como alguém que a ela adere previamente. Nesse sentido, mais do que discutir objetivamente a questão, o texto se propõe a criar uma espécie de comunhão entre os co-enunciadores em torno da visão crítica que revela.

Passamos agora à análise de A2, que aborda o uso dos *deepfakes* imediatamente após uma campanha publicitária da Volkswagen que, valendo-se do recurso, fez com que a falecida cantora Elis Regina estrelasse as propagandas da montadora ao lado da filha Maria Rita, também cantora. Vale ressaltar que as peças da campanha ainda se valeram da gravação amplamente conhecida na voz de Elis Regina da música: *Como nossos pais*, composição de Belchior.

Veja-se a reprodução do A2 a seguir:

Por trás do deepfake da Elis

Thiago Amparo

Não quero lhe falar, meu grande leitor, das coisas que aprendi nos comerciais da TV, por mais emocionantes que possam ser e de fato o são. Quero lhe contar, em vez disso, como muitos não sobreviveram à ditadura e tudo o que aconteceu com eles, inclusive envolvendo empresas. “Na hora em que cheguei à sala de segurança da Volkswagen, já começou a tortura, já comecei a apanhar ali, comecei a levar tapa, soco”, depôs um ex-funcionário da Volks.

Em 2020, a Volks se comprometeu a pagar R\$ 36,3 milhões para ex-funcionários presos, perseguidos ou torturados durante a ditadura. E as aparências de hoje não enganam as complexidades de outrora. É sinal muito bem-vindo de maturidade jornalística esta Folha ter publicado no domingo (02) texto em que discorre, em detalhes, sobre o papel do jornal durante a ditadura militar, incluindo as ambiguidades e incertezas ali abertas.

Tecnologia seduz, porém ainda não foi capaz de tornar a filosofia obsoleta, mas sim imprescindível. Na revista acadêmica *Filosofia e Tecnologia*, alguns desses questionamentos emergiram. Qual é o conhecimento que deepfakes transmitem, pergunta um autor. Seria o mal específico do deepfake a possível rejeição do conteúdo pela pessoa, já falecida, pergunta outra autora. Os desejos da família suprem ou não os desejos de quem já não pode mais oferecer a sua vontade? A quem atribuir direitos autorais?

Preservar a memória é melhor do que sonhar. Eu sei que se emocionar é uma coisa boa, mas também sei que qualquer imagem é menor do que a vida de qualquer pessoa, mesmo no país que faz da amnésia o seu hino nacional. Pode-se gostar do comercial esteticamente ou não; A pergunta da qual não podemos nos esquivar é se, apesar de termos feito tudo que o fizemos, a nossa imagem sobreviverá a nós ou não, contando vil metal. Falta inteligência à artificial para resolver as dúvidas éticas que os deepfakes impõem; apresentá-las faz, de nós, humanos e não máquinas.

Fonte: Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/thiago-amparo/2023/07/por-tras-do-deepfake-da-elis.shtml>. Acesso em: 20/05/2025.

Há vários elementos que podem ser considerados transgressivos no texto, como o fato de não haver uma contextualização clara do debate. Provavelmente, o articulista conta com a viva presença da campanha publicitária na consciência dos leitores, dada a imediata repercussão e algum encantamento gerado pelas propagandas. Mas aqui vamos nos ater ao principal, que é o fato de que o A2 se constrói sobre uma clara intertextualidade com a canção *Como nossos pais*, de Belchior, algo que vamos tentar relacionar ao que seria a proposta argumentativa global do texto.

O A2 parece se contrapor à sedutora campanha publicitária tentando nos devolver à realidade e à racionalidade (“Quero lhe contar, em vez disso, como muitos

não sobreviveram à ditadura e tudo o que aconteceu com eles, inclusive envolvendo empresas”). Se as peças emocionaram o público com o uso da tecnologia que permitiu um fictício encontro de uma célebre cantora já falecida e sua filha (“eu sei que se emocionar é uma coisa boa [...]”; “por mais emocionantes que possam ser e de fato o são [os comerciais de TV]”; “pode-se gostar do comercial esteticamente ou não [...]”), o enunciador convida a discutir as implicações éticas do uso desses recursos tecnológicos (“tecnologia seduz, porém ainda não foi capaz de tornar a filosofia obsoleta, mas sim imprescindível”). Citando a revista acadêmica *Filosofia e Tecnologia*, o A2 inclusive levanta questões ligadas à exploração da imagem de pessoa já falecida (“Seria o mal específico do deepfake a possível rejeição do conteúdo pela pessoa, já falecida, pergunta outra autora. Os desejos da família suprem ou não os desejos de quem já não pode mais oferecer a sua vontade? A quem atribuir direitos autorais?”).

Essa forte contraposição ao encantamento criado pelas peças da campanha publicitária em análise, por sua vez, é conduzida ao longo de todo o texto com sucessivos trechos que aludem aos versos de *Como nossos pais*. É o que vemos, por exemplo, em “não quero lhe falar, meu grande leitor, das coisas que aprendi nos comerciais da TV (...). Quero lhe contar, em vez disso, como muitos não sobreviveram à ditadura e tudo o que aconteceu com eles” ou “e as aparências de hoje não enganam as complexidades de outrora”. Esses trechos aludem aos versos: “não quero lhe falar meu grande amor/ Das coisas que aprendi nos discos/ Quero lhe contar como eu vivi / E tudo o que aconteceu comigo” / e “as aparências não enganam não”.

O recurso não é gratuito. Lembremos que tanto a cantora Elis Regina quanto a canção usada na campanha da Volkswagen se contrapunham à ditadura, à qual a montadora, como explicita o artigo, esteve vinculada. Além disso, ainda dialogando com os fortes versos da canção de Belchior, o A2 frisa, sobretudo no seu penúltimo período, o risco de sermos todos submetidos pelo poder do dinheiro a um uso da nossa imagem em situações que poderiam ir contra nossa história e nossa vontade sem que possamos opinar. O que aconteceu na campanha da Volkswagen com a cantora Elis Regina é justamente um precedente perigoso disso.

Podemos compreender, assim, que o enunciador realiza uma forma sofisticada de *retorsão*, técnica argumentativa que expõe a incompatibilidade do ponto de vista do oponente com algo enunciado em seu próprio discurso (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). O A2 recusa o sedutor discurso publicitário recorrendo aos sentidos dos versos da canção usada nas sedutoras propagandas da Volkswagen.

O recurso, por sua vez, convida o enunciatário a participar mais ativamente na construção do sentido, preenchendo as referências aos versos da canção de Belchior aludidos ao longo do texto. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 201), vale ressaltar, consideram a *alusão* um figura de comunhão, no sentido de que evoca um conhecimento próprio de um dado grupo e que cabe ao enunciatário preencher quando

da interpretação do texto. Para os autores, essa figura, além de conferir prestígio àquele que a usa, implica a exploração de uma afetividade particular.

Por isso, no A2, a transgressividade também acentua mais fortemente a interação dos co-enunciadores, em uma proposta de comunhão de ambos em torno de determinados valores éticos fundados historicamente. Identificados com valores democráticos e com uma visão crítica do capitalismo, aos quais a canção aludida faz eco, ambos podem adotar uma visão crítica do uso de tecnologias e do apelo ao consumo.

Passamos agora ao A3, que tem como contexto a proximidade de uma viagem de determinados ministros do Supremo Tribunal Federal, alvos principais da crítica do texto, e de diversas personalidades do país para discutir o Brasil em um evento no exterior. A viagem é pejorativamente chamada de “eurotrip” no subtítulo do artigo, que reproduzimos a seguir.

Manifesto da dignidade magistocrática (texto adaptado)

A eurotrip de juizes e advogados viola a lei, mas quer civilizar o país

Conrado Hübner Mendes

Depois de tudo que fizemos pela democracia e pelo combate à bestialidade autoritária, estamos cansados. Cansados com a falta de gratidão e com o excesso de vigilância sobre nossos hábitos anti-institucionais. Cansados com o sarcasmo. Estamos irritados com o excesso de perguntas e de voyeurismo. Irritados com o assédio à nossa vida privada. Não somos servidores públicos. Por isso, vimos nos manifestar.

Não ofendam nossa honorabilidade. Nossa juspornografia é limpa e asseada. [...] O pornográfico está nos olhos de quem vê, o bárbaro na pele de quem sente. Perdoem a nossa nudez, mas nossa dignidade está acima do seu moralismo.

Respeitem nossas fugas da lei e do país. Respeitem nossos quinquênios e remunerações ilegais. Aprendemos a chamar de indenizatório o que é remuneratório. Assim furamos o teto e ainda não pagamos imposto.

[...] Respeitem nosso direito de chamar de acadêmico um evento de lobby político-empresarial. Respeitem nossa leitura sobre o Brasil. Queremos pensar o Brasil bem longe do Brasil. Em Londres, em Madri, em Nova York.

Respeitem nosso gosto de viajar pago por empresas que julgamos no dia a dia. Só sabemos julgar de modo justo e imparcial. Podem ser empresas de tabaco, de serviços financeiros, de agronegócio, de construção civil, de ensino. Não discriminamos nossos financiadores, nem julgamos. Negociamos. Em mesas de conciliação entre grileiros e garimpeiros, sem indígenas. Em mesas de jantar com patrões, sem empregados.

[...] Nossa promiscuidade parece afetar a autoridade do STF para proteger liberdades constitucionais sob a mira de extremistas. Mas confiamos nos ministros que, por apego moralista à ética judicial e à lei, recusaram convite. Aos ministros que ficaram em casa, nosso afetuoso agradecimento. Próxima semana estamos de volta. Aquele abraço.

Fonte: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/conrado-hubner-mendes/2024/05/manifesto-da-dignidade-magistocratica.shtml>. Acesso em: 01/07/2025.

Diferentemente dos artigos anteriores, o A3 explora não um texto em particular, mas uma hibridização com o gênero manifesto, cujo uso aparece já no título. Isso permite, ironicamente, dar voz em tom enérgico e indignado àqueles que, indiretamente, são o alvo da forte crítica do enunciador: a elite do poder judiciário e, em particular, certos ministros do STF. Os autores do manifesto são uma ficção criada pelo enunciador, que, com isso, rebate com sarcasmo o que as autoridades do judiciário criticadas pela viagem e por outras atitudes dizem em sua própria defesa.

Parte dessa defesa reclamaria gratidão às ações do STF na condução do julgamento da tentativa de golpe bolsonarista. É o que indica o parágrafo de introdução do “manifesto” (“Depois de tudo que fizemos pela democracia e pelo combate à bestialidade autoritária, estamos cansados. Cansados com a falta de gratidão [...]”). Por isso, o desenvolvimento do texto é construído com uma série de “reivindicações” de privilégios e de não transparência para a elite do poder judiciário, cansado de “excesso de vigilância”, “voyeurismo” e “assédio à vida privada”.

Veja-se que as escolhas lexicais que o enunciador usa para colocar na boca fictícia dos autores do manifesto dão um tom ridículo às suas queixas e reivindicações, que são próprias de quem não se veria como servidor público (“Não somos servidores públicos”). Essas escolhas e esse tom revelam o sarcasmo do enunciador em relação ao apego da elite do judiciário a privilégios, regalias e práticas moralmente condenáveis. Aparentando indignação, tom típico no gênero manifesto, exigem respeito a uma remuneração acima do teto constitucional; a viagens para eventos de alegado interesse nacional; a estreitamento de relações com empresas cujos interesses diferem do interesse público.

A transgressividade do A3, por isso, tem um claro valor retórico, na medida em que ajuda a dar maior expressividade às críticas do enunciador ao comportamento da elite do judiciário. Na verdade, podemos compreender a hibridização do artigo com o manifesto como uma forma sofisticada de o enunciador trabalhar a figura da ironia e o *argumento do ridículo*, que, como explicam Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005, p. 233), é aquele em que se sanciona com o riso. De modo geral, o recurso colabora para satirizar e ridicularizar a elite do judiciário, caracterizada como quem defende privilégios e benefícios ilegais como se fossem direitos legítimos.

O recurso, como nos casos anteriores, implica a produção de certas imagens de enunciador, que aparece na leitura do artigo como alguém mordaz, sarcástico, mas também criativo e bem-humorado. O enunciatário, por sua vez, tem uma participação também ampliada. Tido como alguém bastante informado sobre a esfera jurídica e política e crítico em relação a privilégios da elite do judiciário, participa do desafio de dar sentido a um debate realizado de modo indireto, com criatividade, sarcasmo e bom humor, com o qual pode se ver identificado. O A3 apela também, portanto, a uma certa cumplicidade entre os co-enunciadores, nesse caso em torno de uma visão crítica sobre mazelas do judiciário brasileiro.

Chegamos agora ao último texto selecionado para esta reflexão. O A4 refere-se às relações entre governo e Banco Central (BC) e, mais especificamente, à presidência que Roberto Campos Neto exerceu na instituição desde o governo Bolsonaro até o início do atual Governo Lula. Reproduzimos o texto a seguir.

A carta que Gleisi não escreveu (texto adaptado)

Demétrio Magnoli

Prezado Roberto Campos Neto,

Na hora de sua saída do BC, escrevo-lhe —confidencialmente!— para agradecê-lo e desculpar-me. Agradeço pela articulação do voto unânime sobre a Selic, um gesto generoso que não era tua obrigação. Desculpo-me pelos insultos que proferi, seguindo o roteiro de uma encenação destinada ao consumo da base militante de esquerda.

Classifiquei como “irresponsável, insana e desastrosa” a elevação da Selic a 12,25%, atribuindo a você a decisão do Copom. Não é assim, claro. Todos os diretores indicados por Lula votaram a favor, inclusive Galipolo, o próximo presidente do BC. Sei bem que a elevação superior à expectativa do mercado protege Galipolo, oferecendo-lhe o alibi da consistência para promover os próximos, inevitáveis aumentos na Selic. O ônus político mais pesado recai nas tuas costas, aplainando a trilha da transição. Obrigado.

Fui além. Qualifiquei tua presidência como uma “trajetória nefasta responsável pela criminoso sabotagem da economia do país”, com o objetivo de estimular o “terrorismo fiscal”. Minhas declarações concluem a longa campanha de demonização conduzida pelo governo e pelo PT.

[...] Coloque-se, porém, na minha posição. Preciso nutrir minha base, que crê no nosso discurso econômico. Gritamos, desde sempre, “gasto é vida” —ou seja, que o motor do crescimento são as despesas públicas. Trata-se de um dogma: nossa carteira de identidade. [...] Por isso, preciso isentar o governo da responsabilidade pelas restrições fiscais, atribuindo-as à conspiração da “Faria Lima”

[...] Sentirei sua falta. Não mais teremos um bode expiatório personificado. Quando a Selic ultrapassar a taxa mágica de 13,75%, não poderei insultar o companheiro Galipolo. Será só a “Faria Lima”, um alvo sem rosto. Saudades, já.

Att. Gleisi Hoffmann, pessoa privada.

Fonte: disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/demetriomagnoli/2024/12/a-carta-que-gleisi-nao-escreveu.shtml>. Acesso em 10/06/2022

O A4 se vale de uma clara hibridização com o gênero epistolar. O recurso permite ao enunciador “dar voz” à ex-Presidente do Partido dos Trabalhadores e atual Ministra-Chefe da Secretaria de Relações Institucionais da Presidência da República Gleisi Hoffmann em uma fictícia carta endereçada, mas não enviada a Roberto Campos Neto quando da saída deste da presidência do BC. Lembremos que Gleisi Hoffmann foi uma das vozes mais críticas à política econômica do BC e à atuação de Campos Neto, em especial pelas elevadas taxas da Selic impostas ao país.

Graças ao recurso da hibridização de gêneros, as críticas de Hoffmann se revestem, no A4, em dissimulação do jogo político. A “remetente” da carta, de maneira privada, agradece a Campos Neto pelo que seria uma atuação adequada e séria no comando do BC. Explica que duras críticas públicas anteriores eram para “nutrir minha base” e “isentar

o governo de responsabilidade” como parte do “roteiro de uma encenação destinada ao consumo da base militante de esquerda” e de uma “longa campanha de demonização conduzida pelo governo e pelo PT”.

O A4 expõe, assim, uma visão crítica em relação ao modo de atuação de lideranças políticas da esquerda, metonimicamente representada pela Ministra Gleisi Hoffmann. De forma indireta, o enunciador revela a visão segunda a qual tais lideranças adotam um discurso sobre a economia que sabem ser inadequado para o país, mas o fazem em troca de ganhos eleitorais junto a uma militância que, alheia a questões técnicas, agiria apenas por apelos ideológicos (vide a referência à Faria Lima como um inimigo sem rosto).

Considerando isso, a hibridização com o gênero epistolar no A4 pode ser compreendida como uma forma elaborada de realizar ao menos dois tipos de técnica argumentativa. A primeira seria o *ad personam*, expediente retórico que deixa de lado o discurso para atacar a pessoa do adversário (Fiorin, 2016b, p. 173). O A4 expressa uma tentativa de fragilizar o discurso econômico da esquerda por meio de um ataque a quem o veicula, metonimicamente a Ministra Gleisi Hoffmann, tida como cinica no debate público. O segundo seria o *argumento do expediente*, que “consiste em interpretar um fato como meio, mas para um fim que geralmente se pretendia deixar oculto” (Brito, 2025, p. 83). Manifestações como as críticas de Gleisi Hoffmann à política fiscal imposta pelo BC de Campos Neto seriam apenas para manter alienada e controlada uma militância política.

Mais que colaborar para discutir efetivamente o tema, a hibridização observada no A4 contribui primordialmente para estabelecer uma espécie de cumplicidade entre os co-enunciadores em torno de uma certa aversão à esquerda e à sua visão econômica. Aqui, como nos casos anteriores, o recurso parece mais voltado ao estabelecimento de uma comunhão com um enunciatário preciso, nesse caso de visão ideológica de direita.

A análise dos textos como um todo sugere alguns aspectos do papel retórico da mobilização transgressiva de gênero em artigos de opinião da esfera jornalística. De modo geral, o recurso leva a um debate indireto e, graças a isso, mais expressivo, trazendo maior intensidade aos conteúdos. De fato, nos textos analisados, o recurso não qualifica objetivamente o debate, já que não parece incidir sobre a plausibilidade das ideias defendidas, mas apenas as faz emergir de modo expressivo.

Parte disso tem a ver com o fato de que a mobilização transgressiva de gênero nos artigos analisados permite renovar os usos de recursos retóricos e técnicas argumentativas relativamente comuns, como é o caso da figura da ironia, do argumento do ridículo, da acusação de expediente, do *ad personam*, da retorsão. Esses casos sugerem inclusive que, no gênero considerado, a transgressividade serve mais à argumentação destrutiva, que visa a fragilizar, problematizar ou invalidar uma visão oposta.

Com o recurso o enunciador põe relevo maior sobre a própria atividade enunciativa e sua relação com o enunciatário, contando (ainda) mais com seus conhecimentos prévios, suas disposições, suas crenças. Amossy (2020, p. 229) adverte que “a argumentação influencia os pontos de vista, dirige comportamentos, mas também convida o auditório

a compartilhar uma experiência e apela para sua colaboração”. Os textos transgressivos analisados parecem explorar bem essa dimensão da argumentação, apelando para uma espécie de cumplicidade do enunciário em relação a críticas apresentadas de modo atípico e expressivo. Com isso, tais textos buscam em suma estabelecer uma forte ligação afetiva entre os co-enunciadores e mesmo uma comunhão entre eles.

Trata-se de um claro papel retórico. Lembramos que, desde a retórica clássica, persuadir envolve, no/pelo texto, 1) construir uma imagem de enunciador que favoreça a boa recepção do discurso (*éthos*); 2) considerar os saberes, as crenças, as disposições, as emoções do alvo da argumentação (*pathos*); e 3) articular raciocínios que tornem válida ou plausível a posição assumida no debate (*logos*). Enquanto o último assegura a parte (mais) racional da argumentação, os dois primeiros tocam mais nas emoções, na afetividade (Reboul, 2013).

A mobilização transgressiva de gênero em artigos de opinião parece privilegiar sobretudo o afeto no processo persuasivo. O recurso contribui para a construção de certas imagens de enunciador (*ethos*) — culto, crítico, irônico, sarcástico, bem-humorado, criativo — , com o qual o enunciário pode se ver identificado. Além disso, mais que buscar a adesão do enunciário, os textos transgressivos parecem ir ao encontro de uma adesão prévia em relação a crenças ou ideologias precisas (*pathos*), mirando uma certa cumplicidade e o estabelecimento de uma comunhão entre os co-enunciadores em torno de uma mesma compreensão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho constatamos que a mobilização transgressiva de gênero em artigos de opinião se vincula à dimensão persuasiva dos textos, exercendo um claro papel retórico. O recurso implica dar relevo à criatividade como estratégia de influência sobre o público leitor, a quem é oferecida uma experiência prazerosa de dar sentido a debates apresentados de forma indireta. Com efeito, os articulistas exploram a plasticidade do gênero para renovar formas corriqueiras de argumentar e para evocar conhecimentos e dados compartilhados com os leitores visados. Parecem visar, dessa forma, uma certa cumplicidade de leitores assíduos da coluna.

Por isso, ainda que seja uma primeira reflexão sobre o tema, o estudo aqui apresentado nos permite repensar a própria visão que se tem sobre o gênero contemplado, não raro tido em manuais escolares como uma espécie de versão da esfera pública do que seria o formal texto dissertativo-argumentativo escolar. Embora tipicamente se realizem com a construção de um debate mais direto, objetivo, tais textos, como ocorre com os gêneros de modo geral, podem se construir (e de fato se constroem) eventualmente de forma mais transgressiva, revelando uma exploração dos limites e margens do gênero pelos enunciadores na tentativa de influenciar o enunciário.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2020.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRITO, Clebson Luiz de. **Produzir textos e argumentar**: bases práticas para um planejamento sistemático. Natal-RN: EDUFRN, 2025.
- CASSEB-GALVÃO, Vânia C.; DUARTE, Milcinele C. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016a.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016b.
- GOLDSTEIN, Norma; LOUZADA, Maria Sílvia; IVAMOTO, Regina. **O texto sem mistério**: Leitura e escrita na universidade. São Paulo: Ática, 2019.
- LARA, Glaucia, M. P. **Transgredindo os gêneros do discurso**: entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**. A Nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REBOUL, Olivier. **Introduction à la rhétorique**: théorie et pratique. Paris: PUF, 1995.
- VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade**: texto e discurso. São Paulo: Parábola, 2019.

ETHOS E PERSUAÇÃO: A IMAGEM DE LULA NO PRIMEIRO DISCURSO OFICIAL DE CAMPANHA EM 2022

Francisco Herbert da Silva (UESPI)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Brasil vive, nos últimos tempos, uma acentuada polarização social, instalada em razão de questões relacionadas à esfera política. Tal cenário tem se intensificado devido à significativa rivalidade entre dois grandes grupos políticos, a saber: a esquerda e a extrema direita. De um lado, destacamos como principal liderança dos ideais da esquerda o ex-metalúrgico e ex-sindicalista, de origem nordestina, Luís Inácio Lula da Silva, atual presidente do Brasil, eleito para o seu terceiro mandato. Por outro lado, o principal representante dos ideais da extrema direita é o militar reformado do Exército, Jair Messias Bolsonaro.

Nesta pesquisa, temos como principal objetivo analisar as artimanhas da construção argumentativa de diferentes tipos de *ethé* engendradas nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva durante a campanha eleitoral de 2022. De forma mais específica, almejamos identificar os *ethé* mais recorrentes no primeiro discurso oficial de campanha em 2022 e descrever como se constitui o *ethos* de Lula a partir do *pathos* e o *logos*. Ancoramo-nos teoricamente na Retórica e na Análise Semiolinguística do Discurso conforme Abreu (2009); Aristóteles (2015); Charaudeau (2015; 2016) e Meyer (2007; 2021).

Quanto à proposta desta pesquisa, até o momento, não identificamos estudos que tratem exclusivamente do primeiro discurso oficial de campanha de Lula, em 2022, à luz da Análise Semiolinguística do Discurso e da Retórica. As investigações identificadas durante a elaboração deste trabalho apontam para discussões desenvolvidas a partir de *corpus* distintos, a exemplo da pesquisa de Rocha, Melo e Moura (2023), que analisa a construção de diferentes tipos de *ethé* engendrados em um pronunciamento do presidente Lula, veiculado durante o programa de campanha do segundo turno das eleições de 2022.

Além da pesquisa anteriormente mencionada, destacamos também o trabalho de Rocha, Tomaz e Moura (2025), no qual os pesquisadores tomaram como base o arcabouço teórico metodológico-analítico da Retórica aristotélica, em especial a categoria do *ethos*, para analisar um pronunciamento do Presidente Joe Biden. Os autores ressaltam, em sua investigação, que o *ethos* mostrou-se predominante em relação ao *pathos* e ao *logos*. Desse modo, apresentam, dentre outros resultados, os seguintes tipos de *ethé* do orador: “patriota, sério, democrata, virtuoso, solidário, conselheiro, caráter, líder, competente, inteligente, religioso, grato e experiente” (Rocha, Tomaz e Moura, 2025. P. 132). Entretanto,

as pesquisas mencionadas não dedicaram o mesmo percurso analítico adotado neste trabalho. Entendemos que o *ethos* deve ser investigado em diferentes discursos vinculados a diversas esferas da comunicação humana, observando-se o engendramento da construção da imagem de si em contextos e propósitos específicos.

Este artigo está organizado da seguinte forma: além desta introdução, através da qual contextualizamos nossa pesquisa; apresentamos, na seção 2 e 2.1, nossa base teórica, com ênfase em pesquisas de abordagens retórico-discursivas dos estudos da linguagem, com centralidade na categoria do *ethos*, oriunda da retórica aristotélica. No tópico 3, descrevemos os pressupostos metodológicos, incluindo o tipo de pesquisa realizada, bem como os procedimentos de seleção e análise do *corpus*. No tópico 4, apresentamos a análise propriamente dita, com base nos pressupostos teórico-metodológicos adotados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais seguidas das referências.

AS PROVAS RETÓRICAS SEGUNDO ARISTÓTELES

Para a discussão desta seção, iniciamos da perspectiva de retórica adotada por Aristóteles, observando sua definição e sua estrutura lógica. Com maestria, a retórica é definida pelo mestre grego como “[...] a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 2015, p. 62). Como vemos, a retórica é um campo do conhecimento que tem como ponto crucial revelar as estratégias argumentativas que objetivam persuadir o outro. Essas estratégias se manifestam por meio do discurso, ou melhor, através da construção linguageira que é enunciada por um orador, utilizando de uma linguagem oral, escrita, imagética, entre outras modalidades.

Além disso, é importante pontuar a entendimento de razão, de retórica e de argumentação abordada numa perspectiva lógica, uma vez que o discurso se reduzia ao simples cálculo com a finalidade de guiar ao espírito a posse dos verdadeiros e das inigualáveis concepções fundamentadas na matemática pura e universal a partir do método dedutivo. Esse ponto de vista se opõe à retórica, pois enquanto a perspectiva demonstrativa está para o campo do necessário, a retórica está para o campo do preferível, ou seja, daquilo que é possível.

Com a Nova Retórica, é posto em discussão a visão cartesiana e o legado da lógica moderna originário dos especialistas em matemática do século XIX. Essa última perspectiva busca demonstrar através “[...] da retomada do conceito aristotélico de dialética, que eliminar os equívocos, as controvérsias, as incertezas, só é possível se se tratar de uma língua artificial, restrita ao cálculo mecânico com número limitado de elementos [...]” (Olimpio-Ferreira, 2023, p. 23). Esse paradigma lógico desprendia das questões de subjetividade do raciocínio, do exercício verbal natural, de questões sociais e históricas, da situacionalidade objetivada, de fatores que contribuíam para as realizações interdiscursivas e intersubjetivas e da pluralidade de sentidos. Em resumo, era uma concepção dissociada dos aspectos sociológicos do uso da linguagem.

Diante da discussão anterior e tomando como parâmetro o objetivo principal do nosso trabalho, bem como visando observar a construção do *ethos* no primeiro discurso oficial de Luiz Inácio Lula da Silva durante a campanha eleitoral de 2022, que apresentamos, a seguir, uma reflexão sobre as provas de persuasão conforme Aristóteles (2015). Diante disso, o filósofo argumenta que “as provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (Aristóteles, 2015, p. 63). Ou seja, para Aristóteles (2015), as provas de persuasão oferecidas pelo discurso são de três tipos: um orador que formula diferentes imagens de si (*ethos*); um conjunto de paixões que almeja impactar um determinado auditório (*pathos*); e raciocínios que transportam um tom racional (*logos*). Esse mestre grego abordou três provas retóricas que fundamentam um discurso argumentativo.

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE SI

O *ethos* refere-se à construção da imagem de si com o objetivo de influenciar um determinado auditório (público), tal como o *pathos* (a emoção) é uma estratégia usada para despertar a sedução/emoção por meio do discurso. Conforme Aristóteles (2015), a persuasão quando tomada pelo prisma do orador corresponde ao proferimento do discurso de tal modo que nos dá a impressão de sê-lo digno de fé (acreditar); visto que o caráter do orador é um dos meios principais da persuasão, sua imagem é fomentada por um conjunto de normas éticas com o objetivo de regulamentar a conduta de um indivíduo em sociedade.

Nessa perspectiva, a noção de *ethos*, numa compreensão mais ampla, é vista como um recurso que se liga, diretamente, à concepção de comportamento (conduta), quer dizer, a construção da imagem do orador é determinada por regras que legitimam o comportamento do indivíduo socialmente. De acordo Moura (2020, p. 61), argumenta-se “[...] que, por muito tempo, o termo *ethos* ficou relegado a um segundo plano dentro das ciências humanas e sociais. Tal noção somente é retomada na França, nos anos de 1980, através dos trabalhos de Ducrot e Maingueneau”. Para esses pesquisadores, essa prova retórica reverberou veementemente nos estudos discursivos e argumentativos nos últimos tempos. Eles acreditam que o despertar por essa categoria no campo da linguagem talvez tenha relação com a crescente difusão dos meios de comunicação que, conseqüentemente, suscitou um maior interesse pelo estudo do *ethos*, tendo em vista que esse fenômeno se opera com o avanço das condições do exercício da palavra enunciada publicamente.

Moura (2020, p. 62), em sua pesquisa, defende que “ao recebê-lo como algo anterior ao discurso proferido pretende-se dizer que o sujeito parece mais virtuoso quando, de fato, essa imagem está respaldada numa Trajetória de existência pautada pelas “boas ações”, pela retidão de caráter e pela reputação inabalável”. Em outras palavras, essa imagem preexistente está relacionada ao comportamento do indivíduo e com seus valores e condutas que são representativos de uma reputação ilibada.

Corroborando essa abordagem, Amossy (2019) argumenta que o *ethos* prévio é quando há a necessidade de recuar e atentar-se para a história do orador. Dessa forma, “o orador, ao pronunciar seu discurso, deve construir uma imagem de si que seja análoga a seu objetivo argumentativo, levando em consideração a ideia que presumivelmente o auditório projeta dele”. E para que o auditório construa essa imagem precisa recorrer ao passado do orador, visto que essa imagem pode ser negativa ou positiva. Assim, cabe ao orador potencializar sua credibilidade, remover a proporção de sentidos negativos referentes à imagem pública e reestruturar seu *ethos* conforme seu discurso.

Em relação à construção de um *ethos* discursivo, conforme Amossy (2019), fez-se necessário destacar a interação entre o orador e o auditório, dando ênfase as três partes do discurso e, consequentemente, os gêneros que o compõem. Na primeira parte, remete-se ao gênero *epidictico* (o belo, o agradável), em que o orador enaltece os integrantes do auditório e, às vezes, com apelo emotivo. Nesse momento, há uma tentativa de se apagar o *ethos* prévio que lhe foi conferido. Já na segunda parte, trata-se de uma apresentação encadeada pelas semelhanças com o gênero *judiciário* (o justo), pois nesse momento, os dados mudam e em decorrência disso o discurso alcança uma forma polêmica, com debate e acusação através de partilha de valores. E, por último, encontra-se a terceira parte que é o discurso *deliberativo* (o útil). Aqui, “orador aconselha sua comunidade e apresenta propostas para o futuro [...]” (Amossy, 2019, p. 149). Em outros termos, o orador concede a si mesmo o direito de liderança e, especificamente, determina uma linha de comportamento aos seus pares, pois uma interação de posições antagônicas, pode também representar uma interação constituída por um pensamento solidário.

Pelo viés da Teoria Semiolinguística, Charaudeau (2015, p. 118) esclarece que “o *ethos* é o resultado de uma encenação sociolinguageira que, depende dos julgamentos cruzados que os indivíduos de um grupo social fazem uns dos outros ao agirem e falarem”. Diante dessa definição e de outros conceitos que sumarizam a noção de *ethos*, que se enfatiza o seu funcionamento no discurso político com ênfase em duas grandes categorias, a saber: os *ethé de credibilidade* e os *ethé de identificação*. Os primeiros estão fundamentados no discurso da razão e os segundos centralizam no discurso do afeto.

Os *ethé de credibilidade*, conforme Charaudeau (2015), são tidos como resultado da construção identitária pelo orador, cuja realização discursiva se realiza de tal forma que o auditório julga como digno de crédito. Vale ressaltar que essa classificação se refere ao discurso político e, diante disso, o autor argumenta que o político pode construir para si o *ethos de sério, virtuoso e competente*.

Em relação aos *ethé de identificação*, às vezes, os resultados são constitutivos de traços pessoais que estão relacionados ao caráter, à corporalidade, ao comportamento, dentre outros. Tudo isso, corresponde “às expectativas vagas do auditório por meio de imaginários que atribuem valores positivos e negativos a essas maneiras de ser”, segundo Moura (2020, p. 67). Apesar da multiplicidade de imagens, destacamos, conforme Charaudeau (2015), as mais recorrentes na caracterização do *ethos de identificação*, visto

que algumas estão voltadas para si mesmas como forma de refletir os traços essenciais na definição dos políticos, como exemplo: o *ethos de potência*, o *ethos de caráter*, o *ethos de inteligência* e o *ethos de humanidade*. Ao passo que outros, como o *ethos de chefe*, constituem-se antes de tudo como orientadores para o auditório, de tal forma que se fundamentam em um imbricamento entre si e o outro. Nesta seção, propomos uma reflexão da construção da imagem de si pelo orador tomando como base os estudos de *ethos*; na próxima seção, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, visto que o propósito principal é analisar as artimanhas da construção argumentativa de diferentes tipos de *ethé* engendradas nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva durante a campanha eleitoral de 2022. Adotamos como *corpus*, desta pesquisa, um vídeo referente à campanha eleitoral de 2022 do atual Presidente Lula intitulado “Lula faz 1º discurso de campanha oficial de 2022”, disponível na plataforma do Youtube. Ressaltamos que análise se constitui de 4 (quatro) fragmentos extraídos do discurso do orador (Lula). Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, esta proposta objetivou compreender e descrever os fenômenos discursivos relacionados à construção do *ethos*, no discurso, pelo orador supracitado.

Além disso, apoiamo-nos em Gil (2002) para depreender que esta pesquisa pode ser classificada, quanto aos objetivos, como descritiva, uma vez que, através dela, buscamos descrever, com enfoque na Análise Semiolinguística do Discurso e na Retórica, de que modo Luiz Inácio Lula da Silva engendrou seu discurso a fim de conquistar os eleitores brasileiros ao discursar no dia 16 de agosto de 2022, em frente a fábrica da Volkswagen, na Via Anchieta, em São Bernardo do Campo (SP), na época, ex-presidente e candidato a um 3º mandato.

Finalmente, ao tratarmos sobre a construção da imagem de si de Luiz Inácio Lula da Silva, no vídeo ora analisado, refletimos na seção de fundamentação e retomamos na análise, duas grandes categorias, a saber: os *ethé de credibilidade* e os *ethé de identificação*, conforme Charaudeau (2015), a fim de observarmos e compreendermos quais estratégias persuasivas foram mobilizadas por ele com o objetivo de conquistar a adesão de seu auditório (eleitores). Para isto, também levaremos em consideração o *pathos* e o *logos* para a análise da construção do *ethos* do orador.

A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DE LULA NO 1º DISCURSO DE CAMPANHA OFICIAL DE 2022

A base teórica utilizada em nossa análise se constituiu em um imbricamento dos estudos desenvolvimentos na retórica e sua retomada nos estudos da Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau. Tal escolha se deu porque na referida teoria charaudiana há pesquisas sobre o *ethos* com enfoque na análise do discurso político.

Nesta pesquisa, conforme o objetivo geral, empreendemos uma observação do *corpus* voltada para o discurso político, especificamente, o discurso de Luiz Inácio Lula da Silva disponível na plataforma do *Youtube* intitulado de “Lula faz 1º discurso de campanha oficial de 2022”. Para isto, apresentamos, a seguir, a figura 1 referente à captura da tela do vídeo disponível na plataforma.

Figura 1: Captura da tela do 1º discurso de campanha oficial de 2022 de Luiz Inácio Lula da Silva realizado em 16/08/2022.



Fonte: Canal Poder 360.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AHRKOgFZs0k>

Para tanto, ressaltamos que a construção da imagem de si, que ora analisamos, nesta pesquisa, diz respeito à imagem produzida pelo orador (Lula), no fio do discurso. Assim, recorremos ao discurso dessa liderança política a fim de observar a construção de sua imagem como aquele que é digno de confiabilidade, de fé, ou seja, um especialista na área, que dispõe de crédito para enunciar, comentar e opinar acerca de fatos sociais e políticos. Desse modo, apoiamo-nos em Aristóteles (2015), Charaudeau (2015; 2016), Meyer (2007) e Ferreira (2021), entre outros. A seguir, iniciaremos nossa análise com o fragmento 1.

Fragmento 1

[...]Não foi uma luta fácil, possivelmente muitas crianças não sabe, muito adolescente não sabe e possivelmente muito de você não sabe, porque muitas vezes a gente chega em casa, a companheira da gente coloca comida na mesa, a gente ao invés de agradecer aquela comida, ao invés da gente elogiar a qualidade da comida, a gente fica reclamando que falta sal, fica reclamando que não tem a carne que a gente queria, fica reclamando que não tá no gosto, a gente não pergunta como ela sofreu pra fazer aquela comida e a gente não pergunta o pouco dinheiro que ela tinha pra comprar as coisas pra fazer a comida, que a gente esperava [...].

A partir de um enunciado de caráter elocutivo, uma vez que o orador enuncia seu ponto de vista, com um propósito referencial e sem a implicação do interlocutor na tomada de posição, ele apresenta uma avaliação, talvez, com a finalidade de estabelecer um engajamento em seu discurso. Diante da modalidade elocutivo, o orador, no fio do discurso, constrói uma imagem de humanitário (*ethos* de humanidade). Desse modo, Charaudeau (2015) define que esse tipo de *ethos* se configura como uma imagem que:

constitui igualmente um imaginário importante para a imagem do político. O 'ser humano' é mensurado pela capacidade de demonstrar sentimentos, compaixão para com aqueles que sofrem, mas o é também pela capacidade de confessar suas fraquezas, de mostrar quais são seus gostos, até os mais íntimos (Charaudeau, 2015, p.148).

Com base na classificação adotada por esse linguista francês, bem como considerando o fragmento ora analisado, compreendemos que este tipo de *ethos* se configura, principalmente quando o orador comenta que: “porque muitas vezes a gente chega em casa, a companheira da gente coloca comida na mesa, a gente ao invés de agradecer aquela comida, ao invés da gente elogiar a qualidade da comida, a gente fica reclamando que falta sal [...]”. Ou seja, demonstra sentimentos e compaixão com muitos dos brasileiros que diariamente passam pela realidade apontada em seu discurso. O orador, como forma de construir sua imagem, procura se aproximar do seu auditório, a partir de um discurso bastante sensível, possível também de suscitar/despertar paixões em seu auditório. Tal efeito persuasivo pode promover alteração no comportamento e no julgamento do auditório. Para o mestre estagirita, as paixões humanas “são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer” (Aristóteles, 2015, p. 116). E acrescenta, ainda, que tais emoções constitutivas de dor e de prazer são: a ira, a compaixão, o medo, dentre outras; bem como as suas contrárias paixões. Nessa direção, compreendemos que o modo de efetivação de uma emoção pode alterar crenças, opiniões, costumes, valores e conduzir ao assentimento de uma determinada proposta.

No contexto do fragmento 1, compreendemos, como um efeito possível, que o orador, em seu discurso, além de construir um *ethos* de humanidade, demonstrando ser sensível a realidade de famílias brasileiras, também, provavelmente buscou despertar a paixão da compaixão (piedade, misericórdia). Para Aristóteles (2015), a piedade “[...] consiste numa certa pena causada pela aparição de um mal destruidor e aflitivo, afetando quem não merece ser afetado, podendo também fazer sofrer a nós, ou a algum dos nossos, principalmente quando esse mal ameaça de perto” (Aristóteles, 2015, p. 135-136).

Desse modo, entendemos que o *ethos* não se apresenta como uma propriedade preexistente, fixa ou completamente soberana do sujeito discursivo; contrariamente, ele se engendra na e pelo vínculo afetivo que o discurso estabelece com o auditório. Com base nisso, as paixões desempenham funções decisivas para a configuração do *ethos*, já que é através do despertar das emoções, das inclinações afetivas e da receptividade do público que o orador (Lula) alcança a credibilidade e a legitimidade perante seu auditório. Ao comover seu auditório, promovendo adesão, empatia ou identificação, o orador, por meio de seu discurso, cria condições para a construção de sua imagem, capaz de ser percebida como confiável e digno de escuta. Ressaltamos que o *ethos* surge do triunfo do *pathos* como uma estratégia discursiva que se manifesta no discurso do orador (Lula) como um efeito visado. Em síntese, depreendemos que é na relação afetiva produzida no auditório presumido, pelo orador, que sua imagem se consolida, demonstrando que

a legitimidade discursiva não se impõe, mas se arquiteta na interação persuasiva. Na sequência, passaremos a análise do fragmento 2.

Fragmento 2

[...] A vida e a luta Nossa é assim, a luta do Povo trabalhador sempre foi assim, a gente não luta na expectativa da gente ter agradecimento, a gente luta na expectativa de que a gente possa conquistar melhoria da qualidade de vida para aqueles que a gente representa e para aqueles que fazem parte da família [...].

Diante do exposto, é possível depreender que o orador (Lula) demonstra constrói, no fio do discurso, uma imagem de um sujeito solidário principalmente ao enunciar que “a gente luta na expectativa de que a gente possa conquistar melhoria da qualidade de vida para aqueles que a gente representa e para aqueles que fazem parte da família”. Ou seja, no discurso, é possível perceber, por parte do orador, uma preocupação com a defesa de melhoria para a população brasileira. De acordo com Charaudeau (2015), considerando sua classificação referente aos possíveis *ethé* no discurso político, ele define que o *ethos* de solidariedade consiste que:

Faz do político um ser que não somente está atento às necessidades dos outros, mas que as partilha e se torna responsável por elas. A solidariedade caracteriza-se pela vontade de estar junto, de não se distinguir dos outros membros do grupo e, sobretudo, de unir-se a eles a partir do momento em que se encontram ameaçados (Charaudeau, 2015, p. 163).

Em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva, como candidato ao terceiro mandato à presidência do Brasil, constrói um discurso que o aproxima da realidade de seu auditório, sobretudo de uma grande parcela da população que luta diariamente por melhores condições de vida. Ao mesmo tempo, engendra uma imagem de um sujeito solidário, que procura sempre estar junto de quem precisa, unindo-se às pessoas como forma de apoio. A seguir, analisaremos o fragmento 3.

Fragmento 3

[...] e eu quero que ouça as minhas palavras, não haverá mentiras e nem fake News... trabalhadores e trabalhadoras da Volkswagen, querem dizer a você presidente... querem dizer a você presidente genocida... a gente não quer um governo que distribua arma, a gente quer um governo que distribua livro, a gente não quer um governo que alimenta o ódio, a gente quer um governo que alimenta o amor, a gente não quer um governo que seja contra a fraternidade, solidariedade, você, não derramou uma única lágrima por 680 mil pessoas que morreram do covid, você nunca se preocupou em saber quantas crianças estão órfãos porque você foi negacionista, você não acreditou na ciência, você não acreditou nos governadores, você não acreditou na medicina, você acreditou na sua mentira [...].

Neste trecho do discurso de Lula, é possível observar que ele chama a atenção para uma questão bastante problemática e recorrente na política brasileira, que é o uso de *fake news*. Desse modo, engendra a imagem de um político sério (*ethos* de **sério**), utilizando-se da modalidade elocutiva, a partir do momento em que promete aos seus eleitores que: “[...] e eu quero que ouça as minhas palavras, não haverá mentiras e nem *fake News* [...]”. Nesse sentido, Charaudeau (2015) compreende que “esse *ethos* se constrói igualmente com a ajuda de declarações a respeito de si mesmo, sobre as ideias que guiam o político” (Charaudeau, 2015, p. 121). Ou seja, inicialmente, ele faz declarações sobre si mesmo, chamando a atenção para que os eleitores o escutem e compreendam que não haverá mentiras nem *fake news*.

Para construir sua imagem de seriedade, o orador utiliza o argumento *Argumentum ad personam* como estratégia discursiva de ataque ao seu adversário, ao enunciar que: “[...] querem dizer a você presidente... querem dizer a você presidente genocida... a gente não quer um governo que distribua arma, a gente quer um governo que distribua livro, a gente não quer um governo que alimenta o ódio, a gente quer um governo que alimenta o amor, a gente não quer um governo que seja contra a fraternidade, solidariedade [...]”. Desse modo, Ferreira (2021, p. 168) compreende que esse tipo de argumento é “[...] notadamente um ataque à pessoa do adversário para desqualificá-lo”. Ou seja, o orador, como forma de engendrar uma imagem de político sério, elenca uma série de acusações relacionadas ao então Presidente da República, Jair Bolsonaro, sobretudo, à forma de governo bolsonarista e à sua negligência em relação à pandemia da Covid-19.

No fragmento 3, também é possível identificar marcas linguísticas que conduzem ao entendimento de que o orador buscou despertar a paixão da indignação, sobretudo quando se considera o seguinte trecho: “[...] a gente não quer um governo que seja contra a fraternidade, solidariedade, você, não derramou uma única lágrima por 680 mil pessoas que morreram do covid, você nunca se preocupou em saber quantas crianças estão órfãos porque você foi negacionista, você não acreditou na ciência, você não acreditou nos governadores, você não acreditou na medicina, você acreditou na sua mentira[...]”. Assim sendo, corroboramos a seguinte definição da paixão da indignação: “é preciso haver indignação – individual e coletiva, sobretudo. Sem ela não há possibilidade de mudança. É preciso que haja indignação diante de uma injustiça, de uma violência, de uma traição, para que se possa reinventar” Lima (2023, p. 63). Observa-se, diante do trecho analisado, que o orador (Lula) demonstra indignação diante da forma como o governo de Jair Bolsonaro conduziu o período pandêmico. Além disso, a maneira como o discurso é estruturado pode também suscitar esse mesmo sentimento em seu auditório.

Em síntese, é possível compreender que a construção do *ethos* do orador (Lula) se efetiva a partir da articulação entre o *logos* e o *pathos*. O *logos* manifesta-se, inicialmente, pela utilização do argumento *argumentum ad personam* como estratégia de ataque ao adversário, contribuindo para a dimensão argumentativa do discurso ao desqualificar a condução do governo bolsonarista, sobretudo no contexto brasileiro da

pandemia da Covid-19. Paralelamente, o *pathos* evidencia-se por meio da mobilização da paixão da indignação, uma vez que o orador manifesta sua reprovação diante das mortes, do negacionismo científico e das consequências sociais do período pandêmico. Assim, a articulação entre argumentação racional e apelo emocional auxiliou a construção de um *ethos* de sério, demonstrando, ao mesmo tempo, responsabilidade e comprometimento social, ao passo que buscou despertar no auditório o mesmo sentimento de indignação, potencializando a eficácia persuasiva do discurso. Por fim, analisaremos o fragmento 4.

Fragmento 3

[...] e eu quero que ouça as minhas palavras, não haverá mentiras e nem fake News... trabalhadores e trabalhadoras da Volkswagen, querem dizer a você presidente... querem dizer a você presidente genocida... a gente não quer um governo que distribua arma, a gente quer um governo que distribua livro, a gente não quer um governo que alimenta o ódio, a gente quer um governo que alimenta o amor, a gente não quer um governo que seja contra a fraternidade, solidariedade, você, não derramou uma única lágrima por 680 mil pessoas que morreram do covid, você nunca se preocupou em saber quantas crianças estão órfãos porque você foi negacionista, você não acreditou na ciência, você não acreditou nos governadores, você não acreditou na medicina, você acreditou na sua mentira [...].

Com base no fragmento acima, o orador se despede de seu auditório, utilizando-se de uma modalidade elocutiva, uma vez que apresenta a seguinte promessa: “[...] a primeira medida que eu vou tomar quando eu ganhar as eleições é vim aqui e dizer pra vocês que eu vou ajustar a tabela do imposto de renda [aplausos] [...]”. Tal modalidade enunciativa contribui para engendrar um *ethos* de potência, dado que esse tipo de imagem consiste na capacidade de demonstrar credibilidade e, ao mesmo tempo, de glorificar a força, ou seja, um homem de palavras e de ação (Charaudeau, 2015). Além do mais, esse *ethos* compreende a determinação em agir visando à realização de ações efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos, de modo geral, analisar as artimanhas da construção argumentativa de diferentes tipos de *ethé* engendradas nos discursos de Luiz Inácio Lula da Silva durante a campanha eleitoral de 2022. Desse modo, a análise foi conduzida a partir do arcabouço teórico-metodológico da Análise Semiolinguística do Discurso e da Retórica. Desse modo, perscrutamos nas seções de fundamentação teórica e de análise, sobretudo, a categoria do *ethos* alinhada às categorias de *pathos* e *logos* adotados na Retórica e retomada nos estudos da Teoria Semiolinguística, principalmente quando se busca refletir sobre o princípio da influência no contexto da categoria de ato de linguagem. Diante disso, almejamos compreender a construção do *ethos*, em um vídeo intitulado “Lula faz 1º discurso de campanha oficial de 2022” referente ao primeiro discurso de Luiz Inácio Lula da Silva, na época, candidato ao terceiro mandato para presidência da república do Brasil.

Esse percurso nos levou à análise do fenômeno do *ethos*, em específico, um vídeo sobre o discurso político, conforme informando anteriormente. Na seção de análise, como forma de compreendermos o diálogo entre o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, provocamos reflexões relacionadas às contribuições das estratégias que se encontram no plano das emoções e no plano da razão para a construção da imagem de si do orador (Lula). Conforme análise, identificamos, principalmente os seguintes *ethé*: *ethos* de humanidade, *ethos* de solidariedade, *ethos* de sério e *ethos* de potência.

Assim sendo, O orador (Lula) constrói um *ethos de humanidade* (capacidade de demonstrar sentimentos e compaixão), principalmente quando tomamos como base o seguinte fragmento: “[...] porque muitas vezes a gente chega em casa, a companhia da gente coloca comida na mesa, a gente ao invés de agradecer aquela comida, ao invés da gente elogiar a qualidade da comida, a gente fica reclamando que falta sal, fica reclamando que não tem a carne que a gente queria, fica reclamando que não tá no gosto”. No entanto, também evidenciamos que o orador buscou despertar, no auditório, a paixão da compaixão (piedade, misericórdia), a exemplo do trecho a seguir: “[...] a gente não pergunta como ela sofreu pra fazer aquela comida e a gente não pergunta o pouco dinheiro que ela tinha pra comprar as coisas pra fazer a comida, que a gente esperava”.

Além disso, o orador constrói um *ethos* de sério, utilizando-se do *Argumentum ad personam*, com o objetivo de desqualificar o outro através de ataques pessoais e morais, conforme se evidenciou no fragmento 3. No campo da afetividade, é possível perceber que Lula tenta despertar a paixão da indignação, sobretudo, quando consideramos o trecho a seguir: [...] “não derramou uma única lágrima por 680 mil pessoas que morreram do covid, você nunca se preocupou em saber quantas crianças estão órfãos porque você foi negacionista [...]”.

Ressaltamos que esta investigação jamais se mostra como a única alternativa para se aventurar numa análise referente ao discurso político. Neste trabalho, refere-se a uma expedição de cunho teórico-analítica pensada no âmbito do discurso político, especificamente, o primeiro discurso oficial de campanha de 2022 de Luiz Inácio Lula da Silva. Portanto, compreendemos que, diante de um material tão valioso em recursos linguísticos e discursivos, inúmeros outros aspectos de natureza retórica, discursiva e argumentativa poderiam ser verificados e analisados com o objetivo de contribuir para uma investigação de natureza retórico-discursiva no âmbito dos estudos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2019.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. Tradução Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015. P. 113-166.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2016.
- FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. A propósito das emoções: a indignação “nos tempos de cólera” para uma política do cuidado. In: Helcira Maria Rodrigues de; ABREU-AOKI, Raquel; MAZZOLA, Renan (org.). **Retórica, Argumentação e emoções**: itinerários convergentes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- MEYER, Michel. **A retórica**. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.
- MEYER, Michel. Aristóteles ou a retórica das paixões. (Prefácio). In: ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2021. P. XVII-L1.
- MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte**: um retrato do Piauí. Teresina: Editora Pathos, 2020. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/analise-discursiva-de-editoriais-do-jornal-meio-norte-um-retrato-do-piaui/>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés. Razão, Retórica e Argumentação: a racionalidade argumentativa em Chaïm Perelman. In: PIRIS, Eduardo Lopes; Grácio, Rui Alexandre (org.). **Introdução às teorias da argumentação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- ROCHA, Max Silva da; MELO, Deywid Wagner de; MOURA, João Benvindo de. As artimanhas do ethos durante um pronunciamento do presidente Lula. *Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação*, v. 23, n.1, p. 39-56, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47369/eidea-23-1-3611>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- ROCHA, Max Silva da; TOMAZ, Patrícia Rodrigues; MOURA, João Benvindo de. Retórica da desistência: Análise do pronunciamento do Presidente Joe Biden. In: MOURA, João Benvindo de (et al.). **Argumentação, Retórica e Análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

A VERGONHA EM SALA DE AULA: A RELAÇÃO ENTRE EU E O OUTRO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Gabriela Pacheco Amaral (UFRR)

INTRODUÇÃO

As emoções estão interligadas ao discurso, tanto no nível do enunciador, quanto no da enunciação e do destinatário. As palavras não são neutras e uma das características que permitem essa falta de neutralidade é a emoção. Os enunciados têm o poder de expressar sentimentos e julgamentos que moldam a subjetividade da linguagem.

Nos diversos relatos que perpassam as aulas do cotidiano escolar, percebemos como as narrativas podem ser transpassadas por dizeres pathêmicos que extrapolam o espaço físico da sala de aula. Nesses dizeres, é possível observar como a memória individual e a memória coletiva se aliam na relação entre o “eu”, o “outro” e o mundo no tange à expressão da vergonha. Dito isso, como professora de Língua Inglesa, nas aulas que os alunos precisam interagir usando a língua estrangeira, nota-se dificuldades em realização da atividade que são justificadas com discursos moldados pela crença de que farão parte do julgamento alheio.

Com base nessa experiência escolar, o objetivo desse trabalho é analisar como são formadas as cenografias discursivas que envolvem o relato da vergonha nas narrativas dos estudantes do primeiro ano do ensino médio técnico da Escola Agrotécnica de Roraima. O corpus desse estudo é então, construído pelos relatos que possuam enunciados explícitos de emoções.

Cabe frisar, como analista do discurso, que a emoção é compreendida discursivamente, uma vez que não há metodologia para analisá-la como realidade vivenciada e manifestada. Para tanto, tomamos como base teórica e metodológica os estudos sobre emoções de Plantin (2010) e os estudos de Halbwachs (2006) sobre a memória do indivíduo.

Conforme Plantin (2010), de acordo com a intencionalidade do sujeito falante, virá o discurso que argumentará tal emoção. Assim, o ato de enunciar uma emoção pode ocorrer pela justificação, explicação e/ou por uma atribuição de experiência vivida pelo sujeito comunicante. As emoções no discurso, então, dizem respeito à argumentação e ao papel do lugar do eu nas atribuições do narrador, seja tanto nos dizeres para si ou para o outro.

Nesse sentido, observamos na situação cenográfica da expressão da vergonha quais crenças vem à tona para a justificação e/ou explicação do relato do discente. Assim também, analisamos como as memórias individuais e coletivas estão imbricadas a esses imaginários sociodiscursivos que moldas as crenças dos alunos, que por sua vez, impactam diretamente na escolha do termo de emoção a ser expresso.

A EMOÇÃO NO DISCURSO

Decerto alguma vez na vida nós já estivemos diante da *vox populi* afirmando que devemos agir pela razão e não pela emoção. Tal imaginário sociodiscursivo circula na sociedade com a intencionalidade de ressaltar a supremacia da razão em face da emoção. Dito isso, as ações originadas pelas paixões são tidas como erros, precipitações, imperfeições. Os sentimentos seriam uma espécie de véu que atrapalharia o indivíduo a ver e agir com clareza. Felizmente muita coisa mudou no que tange às considerações das emoções no cotidiano e no discurso.

Em contraste com esses pensamentos, Aristóteles trabalha com as emoções em um âmbito persuasivo no discurso. Mais especificamente, as emoções compõem uma das três provas persuasivas: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. O *ethos* é a imagem de si, construída pelo locutor perante os interlocutores. O *pathos* resulta das emoções suscitadas nos ouvintes em decorrência do discurso, assim o orador se utiliza de certas estratégias discursivas que poderiam fazer com que os ouvintes partilhassem do mesmo ponto de vista que ele. Aristóteles ainda define o *pathos* como o que move e impulsiona o homem para a práxis. O *logos* se refere à própria organização interna do discurso, devido à forma por meio da qual os argumentos são moldados na construção do texto.

No livro II da *Retórica*, conforme Menezes e Silva (2010, p. 106), o papel das emoções suscitadas na plateia, ou seja, o *pathos*, constitui enunciados da argumentação retórica no mesmo patamar que o *logos* e o *ethos*. Dessa forma a emotividade não é tratada como nas tradições anteriores, nas quais era considerada como um elemento auxiliar e secundário da persuasão. Pelo contrário, em Aristóteles, as emoções são elementos que podem alterar e afetar o julgamento dos ouvintes e, por conseguinte, estão envolvidas na oratória. Tal compreensão da emotividade já fora antecipada no embate platônico com os sofistas. A retórica sofística, que apelava para as emoções dos indivíduos, foi duramente criticada por Platão.

Todavia os estudos persuasivos de Aristóteles avançam um pouco mais do que a visão de Platão referente à oratória. Isso porque, conforme Menezes e Silva (2010, p. 108), o objetivo do orador é persuadir o auditório quanto ao ponto de vista defendido. Contudo, somente o domínio do assunto não é suficiente para a credibilidade do orador. Para tanto, segundo os pressupostos de Aristóteles, o locutor deve convencer pela sua postura, inspirando confiança nos ouvintes, e pela capacidade de suscitar estados emocionais na plateia que favoreçam o ponto de vista defendido.

No viés da Análise do Discurso, e em conformidade como nosso entendimento, para Plantin (2014, p. 165) é importante pensar, primeiramente, na oposição entre comunicação emocional e comunicação emotiva. A emocional trata-se de um tipo de escape espontâneo, de sentimento vivido e experimentado no íntimo do sujeito. A emotiva é mencionada, expressada e significada por meio de estratégias intencionais e de interpretações de contextos para alcançar diferentes metas comunicativas.

Ainda na esteira de Plantin (2014, p. 58), “a emoção no discurso é constituída de argumentação e de intenção”. Dessa maneira, conforme será a intencionalidade do sujeito falante, assim será o discurso que argumentará a emoção. Essa argumentação da emoção pode ocorrer pela justificação, explicação e/ou por uma atribuição de experiência vivida pelo sujeito comunicante. Dessa forma a capacidade de expressar emoções é uma condição de exercício de uma argumentação.

No quesito de contextualização da situação que envolve o estudo das emoções, Plantin (2010), propõe um quadro de tópicas que se baseou nos estudos retóricos clássicos, focados nos princípios de inferência emocional, elaborados por Ungerer, nas categorias linguísticas de construção da emoção de Caffi e Janney e no sistema de facetas teorizado por Scherer. Eis o quadro:

Quadro 1: Tópica das Emoções

Tópica das Emoções	
<i>Topos</i>	Exemplos
T1: O quê?	Casamento/enterro; façanha/derrota; má ação/boa ação; amigo/inimigo
T2: Quem?	Mulheres, crianças, o Presidente, um mendigo, os notáveis
T3: Como?	Diria que era um campo de batalha.
T4: Quando?	No dia de seus 20 anos. Morto na guerra em 10 de novembro de 1918.
T5: Onde?	O caminhão explode em um <i>camping</i> . Assassinato na catedral.
T6: Quanto?	A maior catástrofe do transporte aéreo de todos os tempos. Uma explosão incrível.
T7: Por quê?	O acidente foi provocado por um deslizamento de terra/por um rodadura bêbado.
T8: Consequências?	A gente fala que nosso franco é forte, mas serão necessários sete francos para ter um único Euro!
T9: Normas?	A pátria está em perigo.
T10: Controle?	Inexoravelmente.
T11: Distância de y?	Estrangeiros. Pessoas como você e eu.
T12: Aprovação?	Genial.

Tópica das Emoções - **Fonte:** Plantin, 2010, p. 73.

Como já explicamos em trabalhos anteriores (Amaral, 2021), O tópos (doravante abreviado como T) 1 trata do evento ou da cena, o T2 refere-se às pessoas que são afetadas pelo evento. Plantin (2010) afirma que a emoção pode oscilar de acordo com a pessoa que é afetada, como uma criança ou um idoso, por exemplo. Já o T3 refere-se aos análogos que podem ser construídos na produção das emoções. O T4 remete ao

modo de construção temporal e aspectual dos eventos, enquanto o T5 trata do lugar onde o evento se produziu. O T6 é a intensidade do evento. O T7 está principalmente orientado para a imputação da responsabilidade do evento. O T8 relaciona-se às consequências que o evento produz, tanto no individual quanto no social, e o T9 diz respeito à ligação das emoções com a ética e com os valores sociais. O T10 refere-se à possibilidade de controle do evento por alguém e busca avaliar a proximidade, a evidência e a volicionalidade. O T11 trata-se da natureza da ligação do evento com o grau de proximidade ou de intimidade, envolvimento e solidariedade com o sujeito. Por fim o T12 busca realizar uma avaliação global do evento e conferir a ele um eixo agradável ou desagradável para o sujeito, sendo, portanto, elementar e conclusivo.

Isso posto, os 12 topos funcionam como uma contextualização a partir de possíveis interpretativos da situação que envolve a expressão, ou inferência de uma emoção. Assim sendo, de acordo com cada análise de emoção no discurso a ser feita, é possível realizar um estudo interpretativo de toda a situação que envolve o termo de emoção.

Consideramos relevante compreender como cada *topos podem* ser interpretado, pois toda informação do contexto pode direcionar ou redirecionar a emoção a ser expressa. Por exemplo, o T3, que se refere a “quem”, ou seja, quem são as pessoas afetadas pelo evento, qualquer mudança nesses topos pode alterar o termo de emoção a ser expresso. Isso porque se o evento afeta crianças, ou pessoas vulneráveis, esse fato tende a orientar para uma empatia, diferente se afetar uma pessoa que estava dirigindo alcoolizado ou um infrator da lei.

Dito isso, todos os 12 topos possuem extrema relevância no entendimento de todos os fatores que levaram a expressão do termo de emoção. Aliás, mesmo se não houver uma expressão exata de um termo específico de emoção, conforme Plantin (2010), é possível fazer uma inferência de qual emoção está subjacente ao discurso do indivíduo a partir do estudo dos topos.

A VERGONHA NA SALA DE AULA

Na esteira dos estudos de Cyrulnik (2012), principalmente na obra “Dizer é morrer: a vergonha”, o teórico argumenta que a emoção da vergonha está intrinsecamente ligada ao modo como o indivíduo se vê e acredita ser visto pelo outro. De tal modo, o sujeito cria uma representação depreciativa de como o outro o vê, e por isso se envergonha da imagem autoconstruída.

O outro, nesse caso, conforme o antropólogo Le Breton (2009), o outro é a condição de perpetuidade da representação que atravessa o indivíduo e do simbolismo que serve para a comunicação. Para o autor, o outro é a estrutura que organiza a ordem de significação do mundo. O desejo de um ser se produz por meio do que é visto, pensado ou possuído pelo outro, e nesse viés será sempre o outro que ponderará o desejo do indivíduo.

Nessa linha de pensamento, quando o indivíduo constrói uma imagem negativa de si, ele acredita que o outro também o vê dessa maneira. Assim, o pensamento de que o outro o vê de forma depreciativa é motivo de vergonha. Logo, a vergonha é o receio de como o outro o vê.

É nessa perspectiva que percebemos como as expressões de vergonha dos discentes se encaixam nas aulas de Língua Inglesa. Em uma atividade na qual os alunos precisavam falar em inglês, muitos não queriam falar, demonstravam receio e até deixavam de fazer as atividades.

Essa situação é, de fato, frequente no cotidiano escolar, por isso, suscitou o interesse em identificar como os discentes se expressavam e qual seriam os argumentos usados que justificassem a não participação e o não querer participar.

Então, resolvi fazer a seguinte pergunta? “qual sua relação com a Língua Inglesa, o que vocês sentem durante as aulas?” Essa pergunta foi feita durante 1 aula de Língua Inglesa para os alunos do 3º ano do ensino médio técnico em agropecuária da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima.

Para criação do *corpus* de pesquisa, os alunos escreveram seus relatos de vida e entregaram para a professora. De posse dos relatos, fiz os recortes no texto no qual constava o termo de emoção expresso. Isso, pois, o interesse está nos discursos que tinham explicitamente o uso do termo de emoção da vergonha. Alguns outros termos foram usados, como o do medo, receio, amor, ódio. Porém, mais de 80% dos alunos usaram o termo da vergonha. Diante disso, nosso olhar voltou-se para entender essa situação da vergonha na sala de aula.

Diante das respostas dos alunos, deparamos com os seguintes relatos:

Quadro 2: Relato dos discentes

“eu sinto vergonha em falar em inglês pois acho que o meu modo de fala não fica legal, mas sinto também interesse e muita vontade de aprender”

“acho que quando pronunciamos palavras em inglês dentro da sala de aula e mesmo sendo formas de aprender acaba sendo vergonhoso por estar em público e o medo de rejeição ou de piadas internas dos outros colegas.”

“quando eu tive que falar em inglês na sala de aula, na frente de todos os alunos pois não sabia pronunciar certo. Aí fiquei com medo do julgamento e das piadas”

“eu sinto um pouco de vergonha no começo, mas eu sinto que devo me aprofundar ainda mais para perder esse nervosismo e ficar mais confiante”

“eu sei falar inglês pois sou da Guiana, mas sinto uma certa vergonha de falar não porque alguém riu ou algo do tipo, mas é porque tenho medo de pronunciar alguma coisa errada”

“sinto vergonha pois eu não sei falar em inglês e para mim eu tô tentando o impossível!”

“eu tenho vergonha porque eu não falo nem a minha língua direito, imagino inglês, Deus me livre. Eu tenho vergonha sim!”

“quando eu vou tentar falar em inglês sinto um pouco de medo e vergonha, por talvez falar errado e gaguejar. Na hora de ler até tento e consigo um pouco, mas para escutar e escrever sou humilhada, não consigo por ser muito diferente da minha língua habitual”

“as vezes sinto vergonha pois não sei pronunciar da forma correta e muitas vezes as pessoas ficam rindo do jeito de falar”

Fonte: Produzido pela autora: Amaral, P. Gabriela, 2025

Diante da elaboração do *corpus*, como categoria de análise iremos nos valer do quadro de topos de Plantin (2010) para entender a situação comunicativa dos relatos. Isso porque o quadro de tópicos nos permite ver uma visão mais ampla sobre todo o contexto que envolve os discursos acima.

Vale ressaltar que, como analistas do discurso, não podemos apenas analisar os escritos separadamente de todo o contexto situacional que envolvem a produção discursiva. Tendo isso em mente, nos deparamos com o seguinte quadro:

Quadro 3: Situação comunicativa dos relatos dos alunos

T1: O quê?	Falar em Língua Inglesa
T2: Quem?	Estudantes do ensino médio técnico em agropecuária
T3: Como?	Demonstrar o aprendizado da Língua
T4: Quando?	Durante as atividades das aulas de Língua Inglesa
T5: Onde?	Escola rural do interior de Roraima
T6: Quanto?	Exposição pública de si
T7: Por quê?	Participação avaliativa da disciplina
T8: Consequências?	Ser julgado e ser motivo de piadas
T9: Normas?	Não saber Não ser bom o suficiente
T10: Controle?	Se manter em silêncio Não participar da atividade Enfrentar a situação Demonstrar que não se importa
T11: Distância?	Proximidade entre os colegas
T12: Aprovação?	Desfavorável, pois é vergonhoso

Fonte: produzido pela autora: Amaral, P. Gabriela, 2025

Com base nos dados levantados, compreendemos melhor a situação que envolve o discurso que expressa o termo de emoção da vergonha. Ao olhar para toda a tópica, por mais que cada topos é relevante, privilegiaremos nossa atenção aos T6, T8, T9, T10 e T11.

O T6 refere-se à intensidade do evento, assim, ao falarem em inglês durante as aulas, há uma exposição de si. Ou seja, quando cada discente tomará sua vez de fala, toda a atenção da professora e dos demais alunos estará sob ele. Assim, sua habilidade torna-se pública e será inevitável que esteja sob olhar alheio. Como vimos, a vergonha é um receio de como a imagem do sujeito é construída pelo outro, dessa forma, o outro é essencial nessa autorrepresentação. Ao tomar a fala, o indivíduo percebe que há uma extrema proximidade com os demais, nisso, deparamo-nos com o T11. O aluno não pode simplesmente se afastar dos demais colegas, tendo em vista a situação comunicativa e o objetivo da atividade.

O outro, pois, torna-se presente e próximo, o que mobiliza as crenças no universo do discente. A T9, assim, diz respeito às normas e as crenças que são mobilizadas pelo sujeito durante o seu discurso. Como foi possível perceber nos relatos dos alunos, eles relatam que possuem um medo de falar errado, de não saber usar a gramática ou a pronúncia do modo que seria julgado adequado pelo outro.

Ao justificar a emoção da vergonha com esse argumento, podemos fazer um possível interpretativo de crenças representacionais direcionadas a autoconstrução da imagem ao falar. Alguns pensamentos podem perpassar tais crenças, quais sejam “não sei falar direito”, “não sou bom (boa) o suficiente”. E quando o aluno toma a vez de fala, essas imagens de si é o auge do receio de que o outro o veja, confirme e ateste: “ele não sabe”, “ele é incompetente”. Por vezes, os demais alunos nem pensam isso, estão mais preocupados com sua vez de pronunciar do que com o outro, mas como não temos acesso ao que o outro pensa, esse receio pode ser somente uma especulação.

Com um olhar para a T8, as consequências desse evento dizem respeito sobre como a imagem do indivíduo foi construída após sua fala. Ou seja, ele se colocou apto ao julgamento alheio e agora o pensamento “Fui bem? Fui mal?” fica evidente. Por vezes, alguns riem dos demais, e o medo de ser o próximo motivo de riso alheio justifica a vergonha de falar.

O medo de ser motivo de riso é um receio que se justifica tendo em vista as memórias do sujeito. Nesse ponto, podemos nos valer da teoria de Halbwachs (2006) sobre a memória coletiva. De acordo com o autor supracitado, a memória é composta pela memória individual e pela memória coletiva. A memória coletiva são as vivências do sujeito na sociedade as experiências de vida, e como somos seres sociais, essas lembranças envolvem outro ou outros sujeitos. Essas lembranças são festas, brincadeiras, romances, brigas, conversas. Enfim, é toda a vivência desse indivíduo.

A memória individual, por sua vez, são as emoções, os pensamentos, as crenças desse sujeito sobre os eventos. Ou seja, a maneira como o sujeito se sentiu na festa, na brincadeira, na briga na conversa. Esse sentimento é único e puramente individual, ou seja, pertence somente ao sujeito.

Desse modo, a memória do sujeito é ao mesmo tempo uma lembrança de um evento que envolve o outro e envolve o modo íntimo do sujeito. Por isso, a relação com o outro é deveras crucial na convivência consigo mesmo, afinal, o outro serviria como um reflexo autorrepresentativo no qual é crucial para a imagem de si bem como para expressão de sentimentos.

Assim, na memória coletiva do discente há, decerto, situações que ele presenciou no qual observou que outro aluno se tornou um objeto de riso e de chacota dos demais por falar ou fazer algo. Essa lembrança coletiva, automaticamente, envolve o individual do sujeito, ou seja, as emoções. Na lembrança, e num fator coletivo e individual, o sujeito percebe que o outro esteve exposto, foi julgado e criticado. Dessa forma, o receio em tornar-se o próximo é acionado no evento atual.

Ao retornar para as análises das tópicas, em relação a T10 que diz respeito ao controle da situação, percebemos que os sujeitos podem regular o evento, seja por meio de não participar das atividades e se manter em silêncio e arcar com a consequência de não pontuar, porém por outro lado não iria ter a exposição pública de sua imagem. Outra possibilidade de controle é enfrentar o evento e possivelmente demonstrar que não se importa e até, por vezes, sorrir para regular a imagem de si. Logo, ao sorrir junto com os demais o indivíduo coordena a construção representacional de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise dos relatos a partir do quadro de tópicas de Plantin (2010), observamos que os discentes se valem de um discurso sobre a expressão da vergonha em torno de como serão julgados pelo outro. Essa expectativa em torno de como o outro possivelmente o julgaria é o fator principal do receio em ser exposto ao público.

Isto posto, as consequências da situação comunicativa seriam desastrosas do ponto de vista da criação da imagem de si pelo olhar do outro. De tal modo, ao ter sua imagem construída de forma depreciativa, as crenças levantadas como “não sou bom o suficiente”, “não sei o bastante” se tornaria concreta. E uma consequência pior ainda seria a de se tornar um objeto de riso e de chacota alheia.

Podemos interpretar que o se tornar objeto de chacota alheia envolve a memória individual e coletiva do sujeito. A coletiva, pois, decerto que em algum momento da trajetória acadêmica do discente, ele já esteve envolvido em alguma situação no qual presenciou que outro passou por esse julgamento e tornou-se objeto de crítica. Individual, pois, a memória envolve os sentimentos e crenças do sujeito diante de tal situação.

Assim, ao expor o seu íntimo ao alheio, ao público, as memórias são acionadas juntamente com as crenças para moldar o receio de ter a identidade construída de forma negativa. Logo, o modo como o sujeito teria de negociar essa construção é por meio do controle da situação tendo como opção a de se silenciar, de enfrentar a situação e a de demonstrar não se importar.

No processo de ensino e de aprendizagem que envolve a aquisição de língua estrangeira, observamos como essa situação comunicativa é prejudicial para os discentes. A vergonha, nesse caso, dificulta o foco principal da atividade que é o de praticar a língua inglesa com a professora e com os colegas de sala de aula.

Ao expressar a vergonha, e juntamente, as crenças depreciativas de si, o discente demonstra construir uma imagem negativa de que não sabe ou não é bom o suficiente. Tal fato não coloca o aluno em um ambiente confortável e acolhedor para que a prática efetivamente se concretize.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Gabriela Pacheco. Uma análise sobre os efeitos de emoções em poemas memorialistas de Carlos Drummond de Andrade. **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), v.7, n.14, p.67-85, 2017.

CYRULNIK, Boris. **Dizer é morrer: a vergonha**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MENEZES E SILVA, Christiani Margareth de. O papel das emoções na Retórica de Aristóteles. **AISTHE**, nº 5, v.2, 2010.

PLANTIN, Christian. As razões das emoções. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia. **As emoções no discurso**. Vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 57-80.

PLANTIN, Christian. **Las buenas razones de las emociones**. UNM Editora, 2014.

PAIXÕES RETÓRICAS EM MEMES DA INTERNET: O HUMOR COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA EM MEIOS DIGITAIS

Deywid Wagner de Melo (UFAL)

Fábio Antônio Ferreira dos Santos (UFAL)

Isabella Sotero Medeiros Teixeira (UFAL)

Marcos Vinícius Lúcio Fragoso (UFAL)

BREVÍSSIMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RETÓRICA E DA RETÓRICA DIGITAL

A retórica, desde os tempos clássicos, constitui-se como a arte do bem dizer, da construção estratégica do discurso e da capacidade de persuadir por meio da linguagem. Presente nos tribunais, na política, na filosofia e, hoje, também em ambientes digitais, a retórica ultrapassa os limites da simples argumentação lógica, envolve aspectos emocionais, éticos e contextuais. Nesse sentido, Aristóteles (2011, p. 44) afirma que “pode-se definir a retórica como a faculdade capaz de observar, em cada caso, o que este encerra de propósito para criar a persuasão. Nenhuma outra arte possui tal função”. A definição aristotélica evidencia o caráter singular da retórica: ela não se limita a um conjunto de técnicas argumentativas, mas se configura como uma capacidade de análise e adaptação discursiva que permite ao orador identificar, em cada contexto discursivo, as estratégias mais adequadas para alcançar a persuasão.

Reboul (2004, p. XIV) que entende a retórica como “a arte de persuadir pelo discurso”, alega que a retórica surgiu na Sicília por volta do século V a.C., quando os cidadãos precisavam argumentar em tribunais para resolver questões de disputas territoriais. Para Reboul (2004), somente depois disso, a retórica teria sido levada para Atenas, onde foi aperfeiçoada com os sofistas⁶ e se tornou parte fundamental da vida política e filosófica.

Já Ferreira (2010, p.12) enfatiza que “somos seres retóricos”. Isso devido ao fato de termos crenças, valores e opiniões, e nos valermos da palavra como um instrumento revelador de nossas impressões sobre o mundo, de nossos sentimentos, convicções, dúvidas, paixões e aspirações (Ferreira, 2010). A retórica, portanto, não é apenas uma técnica de argumentação, mas uma dimensão constitutiva da experiência humana, presente nas interações cotidianas, nos discursos públicos, nas práticas políticas e, hoje, nas manifestações digitais.

6 - Para Mateus (2018) os “sofistas” representam os primeiros teóricos e praticantes da retórica como técnica de persuasão, atuando como educadores itinerantes na Grécia Antiga.

Apesar dessas considerações importantes sobre essa área do conhecimento, é válido salientar, todavia, que ao longo da história a retórica sofreu um declínio depois da crítica de Platão que a enxergava como uma área manipuladora do saber. Isso contribuiu para que ela fosse esquecida ao longo do tempo. Reboul (2004) destaca que foi no século XIX que a Retórica sofreu um declínio que quase provocou seu desaparecimento.

Contudo, nas últimas décadas do século XX, a retórica começou a ser redescoberta pelos estudos linguísticos, filosóficos e comunicacionais, resgatando seu valor como ferramenta essencial para a compreensão dos discursos e das interações sociais. Nesse movimento de revalorização, destaca-se a contribuição da Nova Retórica, desenvolvida por Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, que propuseram uma reformulação do pensamento retórico clássico, adaptando-o às exigências daquela modernidade. Em sua obra fundamental *Tratado da Argumentação: a nova Retórica*, os autores deslocam o foco da persuasão do auditório idealizado para o auditório real, composto por sujeitos concretos e diversos.

Assim, a Nova Retórica se propõe a estudar os meios de argumentar que visam “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 50). Isso significa que o objetivo principal da argumentação não é provar verdades absolutas, mas construir discursos que obtenham adesão do auditório, considerando seus valores, crenças e contextos. A adesão, nesse sentido, é um processo de aproximação racional e persuasiva entre o orador e o auditório/público, fundamentado na escolha cuidadosa de estratégias argumentativas que gerem credibilidade, empatia e coerência, demonstrando sua relevância para a análise dos discursos contemporâneos, inclusive nos ambientes digitais.

É de se observar que a retórica, desde sua origem, passou por transformações significativas até alcançar o ambiente digital contemporâneo. Mateus (2018, p. 228) preleciona que “a retórica não está em risco de desaparecer. Pelo contrário, a retórica expande-se, enriquece-se e apetrecha ferramentas renovadas, quer no estudo retórico, quer na prática retórica”. Se no passado ela se concentrava na arte de falar bem em assembleias, tribunais e praças públicas, hoje, com o avanço da tecnologia e das mídias digitais, ela se reinventa na forma de retórica digital.

Essa nova configuração desloca o foco do discurso oral para linguagens multimodais, textos, imagens, vídeos, memes e interações em tempo real, que circulam nas redes sociais, blogs, fóruns e plataformas diversas. Nesse aspecto, a retórica digital é um campo do saber que investiga como os discursos persuasivos são construídos e circulam nos meios digitais. “Ela divide-se num campo simultaneamente empírico e teórico: não apenas investiga teoricamente o significado da persuasão digital, como descreve as práticas de informar e persuadir através dos sistemas computacionais” (Mateus, 2018, p. 229).

Diante dessas perspectivas, é possível percebermos que a retórica, longe de ser uma prática ultrapassada ou restrita aos tempos antigos, mantém-se viva, atual e em constante transformação. A passagem da retórica clássica à retórica digital não representa

uma ruptura, mas uma ampliação das formas de construir e interpretar os discursos em meio às mudanças sociais e tecnológicas do nosso tempo. Dessa forma, compreender essa evolução é essencial para analisar como os sujeitos contemporâneos, enquanto oradores, produzem sentidos e persuadem nos ambientes digitais.

CONCEITUAÇÕES RETÓRICAS DAS PAIXÕES ARISTOTÉLICAS

Ao abordar a eficácia da retórica, Aristóteles reconhece que persuadir ou convencer não se limita ao uso da razão (*logos*) ou da imagem de si (*ethos*), mas exige também a mobilização das emoções/paixões (*pathos*), visto que os seres humanos respondem afetivamente aos discursos. Em sua obra *Retórica*, no Livro II, o filósofo apresenta um conjunto de catorze paixões retóricas, São elas: paixões da ira, da calma, do amor, do ódio, do medo, da confiança, da vergonha, da impudência, do favor, da compaixão, da indignação, da inveja, da emulação e do desprezo.

Diante dessas ponderações, compreender tais paixões é essencial para analisarmos como os oradores, em diferentes gêneros discursivos, estruturam suas falas de modo a mobilizar emoções no auditório e influenciar suas decisões. A seguir, discutiremos as principais características de algumas dessas catorze paixões sob a ótica aristotélica. Priorizamos conceituar apenas aquelas que aparecem recorrentemente nas análises adiante com ênfase em seu papel estratégico no processo persuasivo.

A **paixão da ira**, de acordo com o filósofo grego, pode ser compreendida “como uma inclinação penosa para uma manifesta vingança de um desdém manifesto e injustificável de que nós mesmos ou nossos amigos fomos vítimas” (Aristóteles, 2011, p. 139). Essa definição revela que a ira não é uma emoção desordenada ou irracional, mas uma resposta moral e retoricamente orientada diante da percepção de injustiça e desrespeito. Quando alguém se sente atingido por um gesto de desprezo, seja contra si ou contra pessoas próximas, e entende que esse desprezo é imerecido, nasce o desejo de reparar essa ofensa, muitas vezes por meio de um discurso inflamado ou de uma ação simbólica de resposta.

Quanto à **paixão do ódio**, Aristóteles afirma que “a cólera visa a causar sofrimento, ao passo que o ódio visa a causar dano, causar o mal. O indivíduo colérico deseja que a pessoa que é objeto de sua cólera sinta a opressão de seu sentimento hostil e que saiba quem é que experimenta essa cólera. Quem odeia não se importa com isso[...]” (Aristóteles, 2011, p. 154). Apesar da distinção apresentada, ambas as paixões se aproximam enquanto expressões de rejeição intensa e mobilizadora contra aquilo que é percebido como ameaça, injustiça ou afronta. Posto isso, tanto o ódio quanto a cólera emergem como reações passionais marcadas por repulsa, desejo de punição e oposição a um outro, seja ele individual ou coletivo.

A **paixão da vergonha**, nos pressupostos aristotélicos, é definida como “o pudor, ou vergonha, por todos os atos considerados desonrosos, quer à nossa pessoa, quer às pessoas pelas quais zelamos” (Aristóteles, 2011, p. 160). Complementando essa definição,

Figueiredo (2023, p. 10) observa que a paixão da vergonha “tenderá ao nosso descrédito de acordo com a visão de outrem, pois, caracteriza a inferioridade que sentimos em relação ao outro”. Essas formulações revelam que a vergonha está profundamente ligada ao olhar social e à consciência de desvio em relação a normas ou valores coletivos.

A **paixão da compaixão**, nos pressupostos aristotélicos, é definida como “um sentimento doloroso gerado por um mal aparente capaz de nos aniquilar ou de nos afligir, mal esse que atinge alguém que não merece ser por ele atingido[...]” (Aristóteles, 2011, p. 168). Isso enfatiza que a compaixão não é apenas o reconhecimento do sofrimento alheio, mas um sentimento profundamente empático, que nasce da identificação com a vítima. Logo, o indivíduo que sente compaixão se coloca no lugar daquele que sofre, percebendo que o infortúnio é injusto e poderia muito bem recair sobre si mesmo ou seus entes queridos.

A **paixão da indignação** se opõe à compaixão; nesse sentido, “devemos externar simpatia e compaixão diante do infortúnio não merecido e experimentar indignação diante do sucesso não merecido; de fato, tudo o que é imerecido é injusto, razão pela qual atribuímos aos deuses a indignação punitiva” (Aristóteles, 2011, p. 172). Diante do exposto, essa paixão está enraizada em uma percepção de injustiça distributiva, isto é, no reconhecimento de que certos bens ou reconhecimentos são recebidos sem merecimento, provocando descontentamento e reprovação.

A **paixão do desprezo** é compreendida como “uma espécie de desdém (indiferença); sentimos desprezo pelo que julgamos sem importância, que é exatamente aquilo que nos causa indiferença” (Aristóteles, 2011, p. 140). Nesse viés, o desprezo se manifesta como um sentimento de superioridade diante do outro, baseado na percepção de que este não é digno de atenção, reconhecimento ou mesmo inveja.

Diante dessas ponderações, torna-se evidente que as paixões aristotélicas desempenham papel fundamental na eficácia retórica de um discurso, uma vez que mobilizam o auditório afetivamente, criando vínculos simbólicos, identificações e/ou rejeições. Compreender essas paixões permite analisar como os oradores, ao despertar emoções como: compaixão, indignação, ódio, irá, etc. potencializam a força de seus argumentos e provocam respostas mais intensas e engajadas. Ao ser estudada no gênero meme, que frequentemente ativa paixões para alcançar rápida adesão e compartilhamento, essas paixões despertam um forte teor persuasivo.

O MEME ENQUANTO GÊNERO DIGITAL

A investigação sobre os gêneros textuais/discursivos não é um fenômeno restrito à contemporaneidade. Desde os primórdios do pensamento filosófico ocidental, já se encontravam reflexões sobre essa temática, com destaque para Platão e Aristóteles, que introduziram noções precursoras do que hoje entendemos por gênero textual/discursivo. Nessa linha, Marcuschi (2008) ressalta que:

a expressão ‘*gênero*’ esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX (Marcuschi, 2008, p. 147).

Com o tempo, os gêneros textuais acompanharam as transformações culturais e sociais da humanidade, ampliando seus sentidos e funções. Inicialmente atrelados à tradição filosófica e literária, passaram a integrar também o escopo da Linguística, especialmente da Linguística Textual (LT), que se dedica à compreensão dos mecanismos de produção e interpretação dos textos, tanto orais quanto escritos.

Com o advento das tecnologias digitais, os gêneros textuais passaram por um processo de ressignificação, adaptando-se às novas formas de interação proporcionadas pela internet. Plataformas como redes sociais, fóruns e aplicativos de mensagens tornaram-se espaços férteis para o surgimento de novos formatos comunicativos, exigindo maior dinamismo, interatividade e multimodalidade. Nesse cenário, observa-se não apenas o surgimento de gêneros inéditos, mas também a transformação de gêneros tradicionais, ajustando-se aos códigos e ritmos do mundo digital.

Diante desse contexto, segundo Martins (2024), caracterizamos o termo *tecnotexto* para designar os textos que nascem e circulam nativamente no meio digital. Para que uma produção seja assim classificada, deve cumprir critérios específicos: (a) ser criada no ambiente digital e depender de sua lógica para funcionar; (b) apresentar características dos tecnodiscursos, conforme definidos por Paveau (2021); (c) utilizar recursos próprios do universo virtual; (d) perder parte de sua funcionalidade quando descontextualizada do meio on-line (como é o caso dos símbolos @ e #); e (e) estar inserida em uma relação interativa entre homem e máquina.

Essa noção se articula à proposta de *tecnodiscurso*, formulada por Paveau (2021), que identifica nas produções digitais características como deslinearização, ampliação textual, relacionalidade, imprevisibilidade, composição e possibilidade de investigação técnica. Segundo Paveau (2021), tais manifestações discursivas não podem ser compreendidas apenas a partir de aspectos linguísticos ou socioculturais, mas também por sua vinculação direta com elementos tecnológicos e informacionais que integram sua constituição e circulação.

O termo “meme” tem origem no conceito de *mimese* (imitação), tendo sido cunhado por Richard Dawkins em *O Gene Egoísta* (2010), para designar uma unidade de transmissão cultural que se propaga de indivíduo para indivíduo por meio da imitação, manifestando-se em ideias, práticas, discursos e produções simbólicas que circulam socialmente, sofrem adaptações e ganham novos sentidos conforme os contextos históricos, sociais e comunicativos em que são compartilhados.

Com base nessas premissas, este trabalho volta-se para a análise de memes como manifestações discursivas típicas do ambiente digital, isto é, como tecnotextos/

tecnodiscursos. Os memes são eventos comunicativos multimodais e efêmeros que adquirem sentido por meio da interação, da repetição e do reconhecimento coletivo. Ao circular em diferentes contextos digitais, os memes transcendem seus significados literais e se consolidam como um gênero multimodal que atua na arena pública digital como forma de resistência simbólica, reforçando o poder do humor como estratégia de denúncia e questionamento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, com o objetivo de entender os recursos persuasivos por meio das paixões aristotélicas presentes nos memes analisados. Para tanto, baseamo-nos em Paiva (2019) e Flick (2007). Diante disso, os procedimentos metodológicos que caracterizam esta pesquisa são baseados em Paiva (2019), já que se trata de uma pesquisa básica, quanto à natureza; teórica, quanto ao gênero; primária, quanto às fontes de informação; qualitativa, quanto à abordagem; descritiva, explicativa e interpretativa, quanto aos objetivos.

Ademais, Paiva (2019) evidencia quando cita Flick (2007, p. IX), que a pesquisa qualitativa busca “compreender e descrever os fenômenos sociais a partir de sua perspectiva interna”, abrangendo a análise de experiências individuais ou coletivas, interações e documentos variados, como textos, imagens, filmes e músicas. Esse tipo de investigação também é conhecido como pesquisa interpretativa ou naturalística (Paiva, 2019, p. 13). Dessa forma, reconhecemos que a pesquisa qualitativa não exige a formulação prévia de hipóteses rígidas, pois foca não apenas nos resultados, mas no desenvolvimento e na compreensão do processo como um todo.

Diante dessas considerações, as perguntas que nortearam nossa pesquisa foram: quais as paixões retóricas que mais apareceram e/ou predominaram nos memes analisados? Que efeitos persuasivos essas paixões despertam no auditório? Apesar de aparecerem com mais precisão nas análises, tentaremos responder a essas perguntas também no caminhar teórico desta pesquisa.

Para a constituição do *corpus*, foram selecionados dois memes, intitulados respectivamente: Meme 1 – “Que show da Xuxa é esse?”, Meme 2 – “Faça silêncio! O prefeito está dormindo!”. O critério adotado para a escolha desses memes não se baseou apenas por questões de repercussão midiática, mas, principalmente, por evidenciarem com mais precisão algumas das paixões retóricas, conforme delineadas por Aristóteles (2011), uma vez que cada uma delas mobiliza emoções distintas como: indignação, ira, ódio, vergonha etc., que são capazes de engajar o auditório e provocar reflexão crítica. Nesse viés, os memes foram considerados apropriados para análise por sua capacidade de condensar, em formatos breves e compartilháveis, manifestações afetivas com forte potencial persuasivo no discurso digital. É mister frisar também que os memes foram retirados de plataformas digitais distintas, o primeiro do portal do Gshow e o segundo do site minha água doce.

Diante dessas nuances, a metodologia adotada nesta pesquisa nos permitiu construir um olhar atento e interpretativo sobre os discursos circulantes no ambiente digital, especialmente no que se refere à manifestação das paixões aristotélicas em memes amplamente compartilhados. A abordagem qualitativa, ao priorizar a compreensão dos fenômenos em sua complexidade contextual, revelou-se apropriada para analisar os efeitos persuasivos dessas paixões nos enunciados visuais e verbais que compõem os dois memes analisados. Assim, o percurso metodológico delineado busca articular teoria e análise de forma coerente, permitindo, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, responder às perguntas norteadoras com base na interseção entre retórica, discurso e cultura digital.

ANÁLISES DOS MEMES

Meme 1: Que show da Xuxa é esse?

O meme em questão, intitulado “*Que show da Xuxa é esse?*”, ganhou ampla visibilidade em 2024, quando ressurgiu nas redes sociais em meio a protestos e críticas sociais, sendo apropriado por internautas e figuras públicas como um símbolo de indignação bem-humorada diante de situações absurdas, injustas e/ou desproporcionais. A imagem original, extraída de um episódio do programa *Show da Xuxa* da década de 1980, mostra uma criança revoltada pelo fato de ela e de outras crianças não terem conseguido entrar no referido show. Esse meme é usado recorrentemente em postagens irônicas e de teor político evidenciando a força retórica do *pathos*, por meio das paixões aristotélicas, na construção de sentidos que mobilizam o riso e a empatia para fins argumentativos. É o que veremos no meme a seguir.

Figura 1: meme 1



Globoplay divulga trecho completo do meme 'Que show da Xuxa é esse?' — Foto: Reprodução/Instagram

Fonte: Página do Gshow (2024)⁷

7 - Disponível em: <https://gshow.globo.com/festivais/rock-in-rio/2024/noticia/globoplay-divulga-meme-completo-do-que-xou-da-xuxa-e-esse-assista.ghtml>. Acesso em 27 de jun de 2025.

No meme em questão, podemos observar que a oradora mobiliza a **paixão da indignação** como estratégia retórica central em seu discurso, produzindo efeitos de sentido que buscam engajar emocionalmente o auditório. Isso fica evidente quando ela menciona “*Isso não pode acontecer. Deixaram o moço entrar e as crianças ficaram. Que show da Xuxa é esse?*”. Assim, observamos não apenas um protesto infantil, mas a expressão genuína de uma **injustiça percebida**. O fragmento em análise carrega uma estrutura argumentativa básica: há uma expectativa social, as crianças devem ser priorizadas no programa e não adultos, já que é um programa infantil. Logo, isso pode ser visto pelo auditório como uma ação absurda (um adulto ter prioridade, entrando no lugar das crianças), o que gera **indignação**, paixão que, segundo Aristóteles (2011), manifesta-se quando algo injusto é feito a alguém que não merece.

Notamos também a **paixão da compaixão**, uma vez que o discurso também mobiliza essa emoção. Ao dizer “*Deixaram o moço entrar e as crianças ficaram*”, a menina fala não só por ela, como também se solidariza com as outras crianças excluídas, expressando tristeza e inconformismo com a situação injusta o que desperta no auditório o sentimento não só de indignação, como dito anteriormente, mas também de compaixão. Essa compaixão é amplificada pelo tom de sinceridade e surpresa em sua fala, o que permite que a auditório perceba a dor alheia, mesmo num registro cômico, como legítima e compartilhável. O meme, portanto, atua também como uma crítica social velada, despertando empatia por meio do humor.

Ademais, observamos a **paixão da ira** pela repetição enfática do termo “*Que show da Xuxa é esse?*”. Embora o tom do meme seja cômico, a fala da menina evidencia uma frustração intensa, quase inconformada, que deseja reverter a situação de forma enérgica. A cólera aqui aparece não como agressividade, mas como impulso retórico para denunciar o absurdo da exclusão: o que gera a comichade, justamente por ser desproporcional ao contexto e, ao mesmo tempo, reforça a crítica à lógica de privilégios.

Além disso, detectamos a **paixão da vergonha**. No meme, é possível interpretarmos que a oradora mobiliza um sentimento de vergonha alheia em seu auditório em relação à cena absurda ou injusta. Ao se perguntar repetidamente “*Que show da Xuxa é esse?*”, ela não apenas expressa incredulidade, mas também busca destacar uma situação que foge às normas esperadas de decoro ou justiça, causando desconforto e estranhamento. A vergonha, aqui, pode ser lida como um sentimento compartilhado com o auditório, que reconhece no exagero da situação um erro social embaraçoso ou ridículo: como pode um adulto ter o privilégio de entrar primeiro num show designado para o público infantil? Como esse “*moço*”, mencionado pela pequena oradora, chegou depois e passou na frente dela e das outras crianças que esperavam, por horas, para entrar no show infantil? A audiência pode ser tocada por tal paixão, uma vez que essa é uma situação vergonhosa.

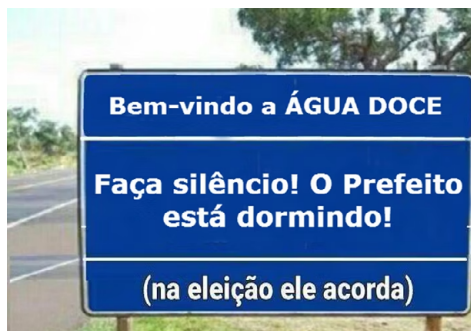
Diante das nuances apresentadas, conclui-se que o meme, “*Que show da Xuxa é esse?*”, opera como um dispositivo retórico altamente eficaz por articular diversas paixões aristotélicas de maneira estratégica, especialmente em seu registro humorístico.

As paixões da **indignação**, **compaixão**, **ira** e **vergonha** são mobilizadas simultaneamente no meme analisado, de modo interdependente, compondo um *pathos* complexo que permite ao meme em questão transcender sua superficialidade cômica e se constituir como crítica social, afetiva e simbólica em ambientes digitais.

Meme 2: Faça silêncio! O prefeito está dormindo!

Dentre os inúmeros memes que circulam em plataformas digitais, muitos se destacam por operar como mecanismos de crítica sociopolítica, utilizando o humor como via de denúncia e engajamento afetivo. O meme em questão simula uma placa de entrada de cidade, com aparência oficial, para veicular uma mensagem irônica que expõe, de forma metafórica, a inércia da gestão pública local. A frase “*Faça silêncio! O Prefeito está dormindo! (Na eleição ele acorda)*” transforma a expectativa de uma saudação institucional em um enunciado de forte cunho crítico, ao insinuar que o gestor municipal só se manifesta quando seus interesses eleitorais estão em jogo. Tal construção revela como o gênero meme, embora breve e cômico, pode condensar significados complexos e mobilizar emoções que alimentam o descontentamento coletivo frente a práticas políticas descomprometidas. Apresentamos, a seguir, a imagem:

Figura 2: meme 2



Fonte: Minha Água Doce (2016)⁸

O meme em análise simula, de forma satírica, uma placa de sinalização oficial comumente presente na entrada de municípios, subvertendo sua função original ao introduzir um conteúdo crítico e humorístico. A imagem constrói um efeito cômico baseado na denúncia implícita da inoperância da figura do prefeito, representado como alguém inativo durante todo o mandato, despertando apenas no período eleitoral. Esse enunciado, apesar de breve, opera com elevada complexidade retórica, ativando um conjunto de paixões aristotélicas que são fundamentais à compreensão de sua força argumentativa e de sua repercussão simbólica.

8 - Disponível em: <https://minhaaguadoce.wixsite.com/inicio/post/2016-1-31-meme-bemvindo-a-%C3%A1gua-doce-fa%C3%A7a-sil%C3%A2ncio-o-prefeito-est%C3%A1-dormindo>. Acesso em 30 de jun 2025

A **paixão da indignação** é a primeira e mais evidente emoção mobilizada por essa produção digital. A representação do prefeito no meme como alguém que “está dormindo” não se refere literalmente à inatividade física, mas simboliza a negligência, a ausência de ação, o descaso com os interesses públicos e a indiferença frente às demandas da comunidade. Tal construção sugere que a autoridade política goza de poder e prestígio sem cumprir, de fato, as responsabilidades inerentes ao cargo. A frase “na eleição ele acorda” reforça o caráter estratégico e oportunista dessa figura política, que só se mostra presente quando necessita da aprovação popular para se reeleger. O riso provocado pelo meme não anula a força da crítica; pelo contrário, o humor funciona como ferramenta de amplificação da indignação coletiva, pois transforma o juízo ético em uma forma compartilhada de zombaria e reprovação social.

Outra paixão aristotélica de destaque é o **desprezo**, que aparece como emoção complementar à indignação. No meme, essa emoção é visível na forma como o prefeito é retratado: a zombaria por sua suposta passividade durante o mandato é uma estratégia discursiva que busca rebaixar sua autoridade e ridicularizá-lo perante o olhar público. A sátira age aqui como uma poderosa arma retórica, pois desestabiliza a figura política por meio da desqualificação simbólica. Ao insinuar que o prefeito apenas “acorda” para campanhas eleitorais, o enunciador do meme desautoriza moralmente a figura do gestor, ao mesmo tempo em que convida o interlocutor a compartilhar do julgamento depreciativo. O desprezo, portanto, reforça uma postura de ceticismo e crítica, promovendo distanciamento emocional em relação à autoridade criticada.

Além das paixões centrais de indignação e desprezo, é possível identificar no meme traços da **paixão da vergonha**. Embora a emoção não seja experimentada pelo orador diretamente, o meme opera como um mecanismo de exposição pública daquilo que deveria ser vergonhoso: a passividade política. Há, portanto, um deslocamento da vergonha do sujeito que a sente para o sujeito que a deveria sentir. O discurso, nesse sentido, não apenas denuncia o comportamento omissivo do prefeito, mas o coloca sob o olhar do auditório, como um exemplo negativo a ser ridicularizado.

Em uma camada mais implícita, o meme também evoca a **paixão da ira**. Apesar de não verbalizar de forma explícita, a ira se manifesta na força satírica do texto, na provocação simbólica e na denúncia moral. O meme, nesse caso, representa uma resposta discursiva do cidadão comum frente à frustração com o cenário político, funcionando como uma forma de reação simbólica à negligência institucional. O humor, assim, serve como válvula de escape emocional, ao mesmo tempo que estrutura uma retórica de resistência e enfrentamento.

Do ponto de vista retórico, o meme é um exemplo notável da articulação entre *pathos* e crítica sociopolítica. Por meio de uma linguagem acessível e de recursos multimodais (imagem, ironia e concisão textual), o discurso consegue condensar uma denúncia poderosa, despertando no público emoções coletivas que alimentam tanto o riso quanto a reflexão crítica. As paixões aristotélicas operam aqui como vetores

de persuasão emocional, configurando-se como ferramentas fundamentais para a construção do sentido e da adesão argumentativa. O humor, nesse contexto, não anula o discurso político: antes, o potencializa, pois permite que a crítica se dissemine de forma rápida, simbólica e emocionalmente eficaz; características típicas dos gêneros discursivos nativos da cultura digital.

Em síntese, o meme analisado promove uma crítica contundente à lógica do clientelismo e da atuação política pautada em interesses eleitorais, e o faz não apenas por meio do conteúdo enunciado, mas também pela mobilização estratégica das **paixões da indignação, do desprezo, da vergonha e da ira**. Trata-se, portanto, de uma peça discursiva que exemplifica com precisão como as emoções aristotélicas continuam operando como fundamentos retóricos potentes na era digital, sendo atualizadas e ressignificadas nos novos formatos de circulação e debates públicos mediados pela internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das abordagens feitas ao longo deste trabalho, procuramos demonstrar como os memes da internet, embora frequentemente associados ao humor e à efemeridade das redes sociais, constituem-se como uma potente forma de manifestação retórica no contexto digital contemporâneo. Ancorados na tradição aristotélica das paixões, reconhecemos que o *pathos* não apenas permanece atual, mas se reinventa nos tecnodiscursos como um mecanismo eficaz de adesão afetiva e mobilização coletiva. As análises realizadas mostraram que emoções/paixões como ira, indignação, vergonha e compaixão, por exemplo, são mobilizadas estrategicamente nos memes para gerar efeitos de sentido e reforçar posicionamentos sociopolíticos, contribuindo para a construção de comunidades interpretativas nas esferas digitais.

Nesse sentido, compreender os memes como manifestações retóricas não significa apenas enxergá-los como textos cômicos ou virais, mas como artefatos culturais que sintetizam críticas sociais, valores ideológicos e tensões discursivas de maneira condensada e acessível. As paixões retóricas, definidas e delineadas por Aristóteles (2011), revelaram-se úteis para a reconhecimento das emoções apresentadas nesses enunciados, permitindo compreender como os sujeitos, por meio de estratégias discursivas multimodais, produzem discursos persuasivos que impactam os afetos, as crenças e as atitudes da audiência.

À luz do exposto, este estudo evidencia que, no ambiente digital, a eficácia persuasiva dos memes está fortemente ancorada na mobilização das paixões, conforme já apontava Aristóteles (2011). Ao reatualizarem as emoções/paixões de forma rápida, visual e compartilhável, os memes se tornam veículos potentes de identificação, crítica social e pertencimento coletivo.

Em síntese, as paixões retóricas traduzidas em humor, indignação ou empatia, conferem aos memes uma força simbólica capaz de gerar engajamento e provocar reflexão,

mesmo diante de conteúdos aparentemente banais. Nesse vislumbre, reconhecer o papel das paixões nos processos de persuasão é essencial para compreendermos como os discursos em meios digitais operam, convencem, persuadem e afetam o imaginário coletivo, revelando que o *pathos* permanece como um instrumento fundamental de mobilização e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e Persuasão**: princípios de análise Retórica. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIGUEIREDO, Maria Flávia. A trajetória das paixões: aristóteles, a *Retórica das paixões* e suas implicações no contexto discursivo/argumentativo. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/71334>. Acesso em: 3 maio 2025.
- FLICK, Uwe. **Uma Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- MATEUS, Samuel. **Introdução à retórica no séc. XXI**. Covilhã, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, Mayara Arruda. **Tecnotextualidade e campo dêitico digital** – análise de aspectos interacionais e enunciativos. 2024. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.
- NASCIMENTO, Jackson Ribeiro do. SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **As paixões aristotélicas**: emoções e escolhas. Arapiraca: Eduneal, 2024.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2019.
- PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021.
- PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- REBOUL, Oliver. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DO PLANO À PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO

Aécio Lucas de Oliveira (UERN)

Edney Tomaz de Sousa (UERN)

INTRODUÇÃO

O ensino de argumentação deve transcender a mera preparação para exames. Antes, pode ser um pilar para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade contemporânea, que reclamam competências e habilidades imprescindíveis para tal. Elaborar, analisar, defender e refutar pontos de vista de forma fundamentada é uma competência essencial aos estudantes, inclusive preconizada na competência geral de número 7 da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018, p. 9)

Nessa linha, Cavalcante *et al.* (2022, p. 141) destacam que “a BNCC confere grande importância à prática da argumentação na formação escolar”. Em tempos de polarização política, mudanças geopolíticas e uso desenfreado de informações falsas, argumentar com segurança, pensar estratégias de convencimento com ética e respeito são habilidades necessárias àqueles que buscam a transformação social e a sustentabilidade ambiental.

No âmbito local, o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC, alinhado a essa perspectiva, orientou que o Ensino Médio aprofunde a reflexão sobre a linguagem e seu papel na persuasão, sendo que “o componente de Língua Portuguesa se organiza a partir de cinco campos de atuação social, a citar: pessoal, vida pública, jornalístico-midiático; práticas de estudo e pesquisa; e artístico literário” (Ceará, 2021. p. 115), sendo o segundo e o quarto campos privilegiam gêneros expositivos e argumentativos.

Contudo, apesar da clareza dessas diretrizes, de acordo com Rojo (2000, p. 103), as diretrizes curriculares oficiais não foram feitas para serem aplicadas de forma literal na sala de aula. Tal transposição direta descaracterizaria a própria natureza desses documentos e iria contra os princípios pedagógicos que eles mesmos defendem, como o respeito às diferentes realidades culturais. É devido a essa constatação que surgiu a inquietação para esta pesquisa, que se justifica pela necessidade de compreender como o ensino da argumentação acontece na sala de aula, por meio da análise dos instrumentos de planejamento docente. Diante disso, este artigo procurou responder à seguinte questão: **como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da CREDE 16 (CE) traduzem as orientações curriculares sobre o ensino de argumentação em seus planos de ensino, e quais abordagens, objetos de ensino e práticas pedagógicas são privilegiados nesse planejamento?**

Metodologicamente, trata-se de um estudo documental de natureza analítico-descritiva, que visou construir um panorama das práticas planejadas, confrontando as expectativas curriculares com a realidade prática representada nesses documentos, de modo a contribuir para a reflexão sobre a formação de professores e para o aprimoramento das estratégias de ensino.

Para além desta introdução, o artigo organiza-se em mais quatro seções. A segunda seção apresenta a fundamentação teórica, articulando as diretrizes curriculares (BNCC, 2018; DCRC, 2021) sobre argumentação com as perspectivas teóricas centrais de gênero textual (Marcuschi, 2008), argumentação no discurso (Amossy, 2020) e práticas de avaliação (Cavalcante et al., 2022). Em seguida, a terceira seção detalha a metodologia pautada na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A quarta seção é dedicada à apresentação e discussão dos resultados, dividida em três eixos: os gêneros discursivos privilegiados, os conceitos de argumentação mobilizados e as atividades, estratégias e avaliação. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados, discutem as limitações do estudo e apontam sugestões para trabalhos futuros.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise dos planos de ensino sobre argumentação requereu uma articulação entre três eixos teóricos: (a) a discussão sobre as diretrizes curriculares que normatizam essa prática; (b) a compreensão do próprio plano de ensino como um documento revelador do trabalho docente e, por fim, (c) a mobilização de conceitos específicos da teoria da argumentação e dos gêneros discursivos para examinar o material coletado.

O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA NORMA À PRÁTICA

O ponto de partida deste estudo foram documentos curriculares oficiais que orientam a educação brasileira. Conforme já detalhado na introdução deste estudo, a competência geral 7 da BNCC define o ato de “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis” (Brasil, 2018, p. 9) não apenas como uma habilidade acadêmica, mas como um pilar para a formação cidadã. No campo da atuação social, destaca-se a habilidade que trata de examinar um texto argumentativo para analisar sua estrutura interna e seus recursos linguísticos. O objetivo é que o leitor não seja um leitor passivo, mas um analista crítico:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (Brasil, 2018, p. 507).

Na terceira competência específica de Linguagens para o Ensino Médio, vê-se a ampliação do conceito de argumentação. Ela diz que argumentar não é apenas escrever um texto, mas sim uma prática de cidadania ativa e consiste em:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (Brasil, 2018, p. 490).

Ainda, encontram-se outras habilidades na BNCC que remetem à importância da argumentação e direcionam a sua aprendizagem para o foco na análise do contexto, como em: “(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação” (Brasil, 2018, p. 493). Já em outra habilidade, percebe-se o direcionamento dos docentes e discentes à prática do debate sobre assuntos relevantes e que perpassam pela dinâmica da sociedade, a exemplo de: “(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas” (Brasil, 2018, p. 493). E ainda, outra habilidade insere o uso assertivo da linguagem para a resolução de problemas, como vemos em: “(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.” (Brasil, 2018, p. 493). Fica evidente, portanto, que a BNCC (Ensino Médio) propõe uma concepção de argumentação robusta, multifacetada e profundamente social.

Em âmbito estadual, o DCRC Ensino Médio adaptou e especificou o trabalho com a argumentação para o contexto local e para as novas configurações do currículo. Assim, “é necessário que o processo de compreensão vá além da materialidade do texto e que, por assim ser, envolva as emoções, as experiências e o fator dialógico que faz unir todos os demais fatores envolvidos nesse processo de leitura” (Ceará, 2021, p. 116). Observe o quadro abaixo:

HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS	(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO

LÍNGUAS	PRÁTICAS DE LINGUAGENS		
	COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	ANÁLISE LINGUÍSTICA /SEMIÓTICA
LÍNGUA PORTUGUESA	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
	(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra- argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.		
	- Leitura e discussão de textos argumentativos diversos, com o objetivo de identificar posicionamentos assumidos nos textos e os argumentos utilizados para sustentá-los, avaliando sua força e eficácia.	- Produção de textos argumentativos diversos com o intuito de posicionar-se criticamente diante de questões previamente discutidas, empregando os mecanismos linguísticos necessários para a defesa do posicionamento assumido.	- Estudo e análise de mecanismos linguísticos que embasam movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) nos textos lidos e discutidos.

Quadro adaptado do DCRC (Ceará, 2021, p. 134-135)

O quadro acima orienta para um planejamento pedagógico detalhado que articula uma habilidade geral e uma específica da BNCC/DCRC para o ensino de argumentação, apresenta gêneros discursivos que circulam nos campos de atuação social e oferece ferramentas para análise desses gêneros como movimentos argumentativos e mecanismos linguísticos de persuasão, fazendo com que as teorias de Marcuschi (2008) e Amossy (2020) se complementem. É preciso destacar que enquanto a BNCC (2018, p. 7) estabelece o objeto essencial a ser aprendido (competências, habilidades e objetos de conhecimento organizados por etapas e áreas), o DCRC Ensino Médio (2021, p. 17) atua como o guia local, um referencial curricular que incorpora essa base na realidade do Ceará, incluindo identidade local e cultura.

A estrutura normativa analisada, partindo das competências gerais e habilidades específicas da BNCC e chegando ao detalhamento operacional proposto pelo DCRC, define o ensino de argumentação como uma prática social complexa, essencial à formação cidadã. Esses documentos oficiais representam a norma, o ideal pedagógico prescrito e os docentes, em seu ofício, materializam o que está prescrito no plano de ensino.

O PLANO DE ENSINO COMO GÊNERO TEXTUAL DA ATIVIDADE DOCENTE

O plano de ensino é conceituado como um gênero textual que materializa o trabalho docente. Longe de ser um roteiro burocrático e inflexível, ele é compreendido como um espaço de autoria, no qual o professor interpreta o currículo, seleciona conteúdos, define estratégias metodológicas e prevê os instrumentos de avaliação. As escolhas registradas no plano, quais gêneros privilegiar, que atividades propor, como avaliar, são indicadores valiosos da prática pedagógica planejada e do diálogo que o docente estabelece com as diretrizes curriculares e com as teorias da área.

A abordagem de Marcuschi (2008) defende que o ensino de língua deve partir de seu uso social, materializado nos gêneros textuais. O quadro apresentado acima respalda essa perspectiva de forma exemplar. Segundo o autor:

As noções de língua, texto, gênero, compreensão e sentido, bem como o enfoque geral da abordagem, situam-se na perspectiva da visão sociointeracionista da língua. Esse tipo de visão recusa-se a considerar a língua como um sistema autônomo e como simples forma. Aqui, a linguagem é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação. (Marcuschi, 2008, p. 16)

A metodologia proposta não se baseia em regras gramaticais abstratas, mas na leitura e discussão de textos argumentativos diversos e na produção de textos argumentativos diversos (Ceará, 2021, p. 135). Isso indica que o ponto de partida e de chegada do processo de ensino são os gêneros textuais em sua diversidade, exatamente como propõe Marcuschi, quando ensina: “(...) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. (Marcuschi, 2008, p. 154)

A indicação de que as práticas se aplicam a todos os campos de atuação reforça a visão de que a argumentação é uma prática social transversal, que se manifesta de diferentes formas dependendo do contexto (jornalístico, acadêmico, publicitário), e não uma habilidade restrita a um único tipo de texto. O quadro, ainda, estrutura o ensino em um ciclo coerente com a pedagogia dos gêneros: inicia-se com a compreensão e leitura de textos reais, passa-se para a produção autoral do aluno, e esse processo é sustentado pela reflexão sobre a linguagem.

A teoria de Amossy (2020), que analisa a argumentação no discurso, fornece as ferramentas analíticas para executar o que o quadro propõe. A proposta do DCRC parece ter sido desenhada para desenvolver nos alunos a competência analítica que ela descreve: a coluna da análise linguística e semiótica materializa a análise do *logos*. Ela propõe o “Estudo e análise de mecanismos linguísticos que embasam movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação)”. Este é o núcleo da análise textual da argumentação: entender como a linguagem é usada para construir, defender

e negociar pontos de vista. A habilidade geral norteadora, “(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente [...] levando em conta seus contextos de produção e de circulação”, abre espaço para a análise do ethos e do pathos, como se pode observar em relação ao primeiro elemento que se refere à imagem do orador:

A importância atribuída à pessoa do orador na argumentação é ponto essencial nas retóricas antigas, que chamam ethos a imagem que o orador constrói de si em seu discurso, com o objetivo de contribuir para a eficácia de seu dizer. (Amossy, 2020, p. 79)

Quanto ao segundo elemento teórico, que representa a adaptação do auditório, assim foi dito pela autora:

Se o logos diz respeito às estratégias discursivas e o ethos diz respeito à imagem do locutor, o pathos incide diretamente sobre o auditório. Examinar suas características e consequências significa, para Aristóteles, ver o que pode tocar a afetividade, conhecer a natureza das emoções e o que a suscita, perguntar-se a quais sentimentos o alocutário é suscetível em virtude de seu status, de sua idade... (Amossy, 2020, 195)

Ao considerar o contexto, o aluno é levado a pensar sobre quem produz o discurso, para quem e com qual finalidade, elementos centrais na análise retórica de Amossy, como se pode comprovar acima. O objetivo final é “posicionar-se criticamente” e “avaliar sua força e eficácia”. Isso ecoa a visão de Amossy (2020) de que a análise da argumentação não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta para que o indivíduo possa se posicionar de forma consciente e fundamentada diante dos discursos que tentam persuadi-lo no dia a dia.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DOCENTE

A perspectiva da Argumentação no Discurso - AD, de Amossy (2020), é central por articular a retórica e a análise do discurso. A AD distingue a dimensão argumentativa, presente em todo discurso que visa orientar uma forma de ver o mundo, da visada argumentativa, que ocorre em gêneros onde a defesa de uma tese é o objetivo principal (como o artigo de opinião). Essa teoria também ressalta a interdependência das provas retóricas, o logos (raciocínio lógico), o ethos (a imagem do enunciador) e o pathos (o apelo à emoção), como estratégias para obter a adesão do auditório. A análise dos planos pode, assim, mapear as modalidades argumentativas privilegiadas, como por exemplo a dialógica, dentre outras consideradas pela autora e que assim a conceitua:

Argumentação pretende agir sobre um auditório e, por isso, deve adaptar-se a ele. Ela participa da troca entre parceiros, mesmo quando se trata de uma interação virtual em que não há um diálogo efetivo. Além disso, intervém num espaço já saturado de discurso, reagindo àquilo que se disse e que se escreveu antes dela: está inserida numa confrontação de pontos de vista da qual participa mesmo quando não há polémica aberta ou discurso declarado. (Amossy, 2020, p. 41)

Em diálogo com essa perspectiva, a teoria dos gêneros textuais, consolidada por Marcuschi (2008), fornece o arcabouço para identificar e compreender a seleção de textos feita pelos docentes. Ele afirma que a argumentação é vista como uma habilidade crucial a ser desenvolvida através do trabalho com textos (Marcuschi, 2008). Definidos como padrões relativamente estáveis de comunicação, os gêneros são centrais no ensino de Língua Portuguesa, e os planos de ensino revelam um privilégio a gêneros de visada argumentativa, como o texto dissertativo-argumentativo, o artigo de opinião, o debate regrado, a resenha e o editorial.

Por fim, as reflexões de Cavalcante et al. (2022) sobre atividades e avaliação nos guiam na análise de como o desenvolvimento da competência argumentativa é, de fato, planejado e a avaliação da argumentatividade, na perspectiva da Linguística Textual (LT) apoiada na Teoria da Argumentação no Discurso (TAD) de Amossy, não se restringe à identificação de uma sequência argumentativa dominante, mas abrange diversos critérios textuais. Segundo a autora, “a argumentatividade não é flagrada somente pela forma composicional de um texto, pois as evidências de que há pontos de vista que conversam podem se expressar por diferentes marcações.” (Cavalcante et al, 2022, p. 97)

METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e natureza analítico-descritiva. O corpus foi constituído por um conjunto de planos de ensino anuais e planos de aula elaborados por professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da região Centro-Sul do Ceará, na abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 16), em Iguatu.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Nas palavras do autor, a análise de conteúdo é “a operação intelectual: o recorte da informação, divisão em categorias segundo o critério da analogia, representação sob forma condensada por indexação, é idêntico a fase de tratamento das mensagens de certas formas de análise de conteúdo” (Bardin, 2011, p. 52). Esta metodologia é particularmente apropriada para a análise do corpus documental, pois possui uma função de descoberta que permite ir além de uma leitura superficial.

A análise de documentos como os planos de ensino possibilitou, assim, mapear as categorias de organização do conteúdo e os objetivos específicos do ensino de

argumentação, revelando as escolhas e concepções docentes. O processo de análise foi organizado em três etapas fundamentais: (1) Pré-análise - que consistiu na leitura flutuante de todo o material coletado (planos de ensino e de aula e rotinas) para um primeiro contato, visando à organização dos documentos e à sistematização das ideias iniciais; (2) Exploração do material - etapa em que o corpus foi codificado e categorizado a partir de unidades de registro previamente definidas, que dialogam diretamente com a fundamentação teórica. O objetivo foi mapear as categorias: a) gêneros discursivos privilegiados, com base em Marcuschi (2018); b) conceitos de argumentação mobilizados, à luz de Amossy (2018) e; c) atividades, estratégias e avaliação, fundamentada em Cavalcante et al (2022); (3) Atividades, estratégias e avaliação - etapa em que se buscou as respostas para a pergunta da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do corpus permitiu mapear como as diretrizes curriculares sobre o ensino de argumentação são traduzidas em objetos de conhecimento e práticas de sala de aula. Os resultados são apresentados e discutidos a seguir, organizados em três eixos analíticos.

GÊNEROS TEXTUAIS PRIVILEGIADOS

Os planos de ensino ou de curso de Língua Portuguesa e Redação, para o Ensino Médio nas escolas da CREDE 16, revelam um conjunto claro de gêneros textuais privilegiados. Com base na perspectiva de Marcuschi (2008), que em consonância com Bakhtin, define os gêneros textuais como formas relativamente estáveis de comunicação verbal, que se desenvolvem conforme as necessidades sociais e culturais dos grupos humanos, a seleção desses gêneros nas escolas reflete diretamente as práticas sociais e os objetivos educacionais mais valorizados, como a preparação para exames de larga escala (ENEM e SPAECE) e o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Os planos priorizam notavelmente o domínio do ato de argumentar, embora haja espaço para outros tipos textuais e seus respectivos gêneros, especialmente nas séries iniciais.

O gênero textual mais enfaticamente privilegiado, especialmente nas 2ª e 3ª séries, é o Texto Dissertativo-Argumentativo (modelo ENEM). Este gênero é central devido à sua relevância para o ENEM e vestibulares, que exigem uma produção escrita com alto grau de formalidade e estrutura específica. A sua prevalência é evidente nos planos da 3ª série que focam na estrutura e em mecanismos argumentativos. O ensino deste gênero é altamente detalhado na estrutura interna (introdução, desenvolvimento e conclusão). Percebe-se que há um investimento significativo no desenvolvimento da capacidade de argumentação, ensinando habilidades complexas como a formulação da tese, a sustentação, a refutação/ contra-argumentação e a negociação. Ainda, os planos abordam explicitamente os aspectos estéticos e visuais da redação ENEM, a análise de redações nota mil e a elaboração minuciosa da proposta de intervenção na conclusão.

Ao se observar as propostas, os recursos linguísticos estão intimamente ligados à sintaxe e à coesão, focando no uso dos conectivos e na análise de operadores argumentativos. A priorização deste gênero dissertativo-argumentativo atende a uma necessidade social e curricular imediata que garantir o sucesso dos alunos nas avaliações externas.

Além do modelo ENEM, os planos trabalham com outros gêneros que pertencem ao domínio discursivo argumentativo, reforçando a capacidade de defesa de um ponto de vista. O artigo de opinião é mencionado explicitamente como conteúdo de estudo e produção na 2ª e 3ª séries. Nos planos de um(a) docente do Liceu de Acopiara Deputado Francisco Alves Sobrinho, a análise e produção de artigo de opinião marcam o início do ensino da argumentação na 1ª série, mais especificamente, no 3º período do ano letivo. O gênero cartas (aberta, argumentativa, de reclamação) são incluídos nas 2ª e 3ª séries para prática argumentativa, muitas vezes em contraste com a impessoalidade da dissertação. Os debates e exposições orais são vistos como práticas discursivas essenciais para exercitar a argumentação, a escuta ativa e o respeito à diversidade de opiniões. Num dos planos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) de Cariús, por exemplo, propõe-se um “Debate Rotativo” para essa finalidade. Em outros documentos analisados, a campanha publicitária é trabalhada como um gênero argumentativo, de caráter persuasivo na 1ª série.

Nas amostras aparece a resenha crítica, que possui um componente argumentativo forte, é listada na 2ª série do Liceu de Acopiara Deputado Francisco Alves Sobrinho e a resenha na 1ª série da EEMTI de Iguatu. Para resumir, os gêneros discursivos argumentativos mais privilegiados nos planos analisados, refletindo a necessidade de preparar os alunos para a vida acadêmica e social, são:

Domínio discursivo	Gêneros privilegiados	Contexto de prioridade
Argumentativo (mais privilegiado)	Texto Dissertativo-Argumentativo (ENEM), Artigo de Opinião, Carta Aberta/Argumentativa, Debate/Discussão, Campanha Publicitária.	Foco intenso na 3ª Série e progressivamente na 2ª, visando a argumentação de alto nível e exames.

Quadro criado pelo autor, a partir da análise dos documentos.

A análise dos dados revela uma forte concentração dos objetos de ensino no gênero dissertativo-argumentativo, com foco explícito em seus elementos estruturais: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão. Essa escolha, embora pragmática e alinhada à preparação para avaliações de larga escala como o ENEM, arrisca limitar a concepção de argumentação dos alunos, restringindo-a a um único modelo textual. Embora o planejamento tenha contemplado outros gêneros, como o artigo de opinião, o debate e a campanha publicitária, o espaço dedicado à exploração de suas especificidades e contextos de circulação parece ser secundário. A discussão que emerge é se essa predominância não acaba por ofuscar a diversidade de práticas argumentativas presentes na sociedade.

CONCEITOS DE ARGUMENTAÇÃO MOBILIZADOS

A análise à luz da teoria de Amossy (2020) permite identificar como a argumentação é concebida não apenas como um exercício formal de lógica (retórica clássica), mas principalmente como uma prática discursiva e social inerente ao uso da linguagem, cujo objetivo é influenciar o outro (a visada argumentativa). Os documentos evidenciam a preocupação em ensinar a argumentação em suas múltiplas dimensões: estrutural, social, ética e linguística.

O conceito central da argumentação em Amossy (2020) é a intenção de persuadir ou convencer o interlocutor. Nos planos, essa intenção aparece claramente definida por meio de habilidades e objetivos que ultrapassam a mera exposição de ideias. O objetivo primordial é formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns.

Os planos mencionam explicitamente a necessidade de dominar estratégias de persuasão e convencimento. Em uma rotina pedagógica da EEMTI Luíza Távora, há a preocupação em reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, listando inclusive táticas como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. Essa menção a estratégias emocionais (sedução, comoção, chantagem) reflete a dimensão do pathos (apelo às emoções) e a dimensão do ethos (imagem do enunciador) no discurso, elementos que Amossy integra na análise discursiva.

Os materiais analisados detalham os elementos que constituem o logos (a lógica e o conteúdo do argumento), essenciais para a coerência e a força do discurso. A tese é identificada como um elemento estrutural fundamental da argumentação. Os alunos devem formular uma tese clara e refletir sobre a sua própria opinião a respeito de um assunto, demonstrando que a argumentação começa com o posicionamento explícito do enunciador. Os planos listam explicitamente que os alunos devem aprender os tipos de argumento (autoridade, causa e consequência, exemplificação, dados etc.). Essa diversidade de provas é crucial para conferir credibilidade e robustez ao discurso (reforçando o logos).

Em consonância com a análise discursiva, que vê a argumentação como dinâmica, os planos enfocam movimentos que preveem o diálogo e o conflito. A análise de textos argumentativos deve abranger os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação). A contra-argumentação e a refutação são ensinadas para que o aluno não apenas defenda sua ideia, mas também antecipe e invalide as posições contrárias. E, como já dito anteriormente, o ensino do texto dissertativo-argumentativo foca na estrutura interna (introdução, desenvolvimento e conclusão), que serve como o raciocínio que organiza a tese e a prova.

Embora Amossy (2020) evite a retórica clássica pura, ela incorpora as preocupações com o enunciador (ethos) e o auditório (pathos) no estudo do discurso. Os documentos refletem esta integração. Num dos planos se reconhece explicitamente a necessidade de

identificar diferentes formas de argumentar: racional, emocional e ético. Acrescenta-se a construção da credibilidade do aluno/enunciador está ligada a valores sociais importantes. É uma exigência desenvolver a capacidade de argumentação respeitando os direitos humanos. Além disso, o respeito à diversidade de opiniões e a empatia são destacados, contribuindo para um ethos de cidadão crítico e dialógico, essencial em debates.

Amossy (2020) enfatiza que a argumentatividade se manifesta linguisticamente. Os planos demonstram um foco explícito nos instrumentos gramaticais que revelam a orientação argumentativa do discurso através dos mecanismos linguísticos, aos quais os alunos são orientados a recorrer para expressar o posicionamento. O uso adequado de elementos e recursos coesivos diversos é discurso fundamental e presente nas atividades para a progressão temática e para o estabelecimento das relações lógico-discursivas envolvidas (tese/argumentos, causa/efeito, problema/solução). Não menos importante e altamente abordados nas aulas são os operadores argumentativos e conectivos. O estudo deles é objeto de conhecimento repetidamente na 3ª série, e o uso dos conectivos é enfatizado como forma de garantir a coesão e potencializar a produção textual.

Ao investigar as concepções de argumentação que emergem dos planos, observa-se uma tensão entre o foco na estrutura formal e uma abordagem mais ampla, discursiva e social. Por um lado, a ênfase recai fortemente sobre os mecanismos linguísticos e a estrutura composicional, com o estudo de operadores argumentativos, modalização discursiva e a organização tópica do texto. Por outro lado, há indícios de um avanço para uma compreensão da argumentação como um fenômeno discursivo, alinhado a Amossy (2018). Isso se materializa em atividades que preveem a análise de habilidades da BNCC (como EM13LP05 e EM13LP27) por meio da análise crítica de trechos curtos de vídeos de influenciadores e políticos, e o reconhecimento de recursos persuasivos como intimidação, sedução e comoção.

Por fim, os planos curriculares adotam uma perspectiva de argumentação que é amplamente compatível com o quadro teórico de Amossy, pois priorizam a dimensão pragmática (persuasão/negociação) e a dimensão ética (respeito aos Direitos Humanos e diversidade), além da dimensão estrutural (tese, argumentos e contra-argumentos), tratando-a como uma característica essencial da comunicação humana.

ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS E AVALIAÇÃO

A análise dos planos de ensino, planos de curso e rotinas pedagógicas selecionados, estudadas pelos vieses das teorias de Cavalcante et al. (2022), que enfatizam o ensino de Língua Portuguesa pautado em gêneros textuais, na sequência didática e na interação como motor da aprendizagem, revela um conjunto de práticas pedagógicas, estratégias de ensino e formas de avaliação altamente coerentes com a abordagem sociointeracionista da linguagem.

A prática pedagógica mais evidente nos planos é a abordagem do ensino por meio de gêneros discursivos, confirmando o foco no uso social da linguagem, essencial na perspectiva de Cavalcante (2022). Elas visam não apenas a aquisição de normas gramaticais, mas o desenvolvimento de competências comunicativas através do domínio de gêneros específicos em contextos sociais reais ou simulados.

As estratégias metodológicas descritas nos planos refletem os estágios de uma sequência didática, projetada para desconstruir o gênero e reconstruí-lo de forma autônoma. As aulas, conforme os planos analisados, frequentemente, iniciam com perguntas disparadoras e roda de conversa. Tais estratégias servem para mobilizar o conhecimento que o aluno já possui sobre o tema e o gênero, antes da exposição formal. Depois, uma prática crucial é a análise de redação nota mil do ENEM e a análise crítica de trechos curtos de mídias (como vídeos de influenciadores digitais ou políticos). A leitura e a escuta crítica de textos argumentativos e o estudo de gêneros multissemióticos são utilizados para desvendar as características estruturais e as estratégias de persuasão do gênero-alvo. Não se excluem as estratégias com ênfase na argumentação e na retórica, como a metodologia do Debate Rotativo, que se trata de uma estratégia metodológica específica para exercitar a escuta ativa e crítica e a troca de papéis argumentativos (defensores viram opositores), simulando situações reais de uso da linguagem para a negociação e o respeito à diversidade de opiniões.

A avaliação descrita nos documentos é predominantemente processual e visa acompanhar a evolução das competências de escrita, o que é típico das abordagens didáticas centradas no processo de construção do conhecimento. A avaliação não se restringe a notas finais, mas inclui o comportamento e a participação durante as atividades, bem como a resolução de atividades. A assiduidade também é um critério em alguns planos. No aspecto instrumental, a avaliação se concentra na produção escrita e na análise dos parágrafos produzidos em grupo ou individualmente, avaliando a clareza dos argumentos e a coesão, verificando se o aluno consegue utilizar recursos coesivos e demonstrar um nível de aprofundamento adequado. Além da prova escrita, os instrumentos incluem trabalhos coletivos e individuais, apresentação de seminário e mapas mentais.

O planejamento não gera dúvidas quanto ao processo de avaliação está fortemente ligado à preparação para avaliações externas, usando descritores críticos do SPAECE/SAEB e aplicação de simulados. Isso garante que a avaliação das competências se alinhe aos padrões exigidos pelo ENEM e vestibulares. É positiva a inclusão da autoavaliação e avaliação entre pares, juntamente com a prática de correção dos simulados, o que pode reforçar o ciclo de aprendizagem e a capacidade do aluno de se tornar consciente de seus próprios processos e erros, o que é fundamental no ensino de língua como prática social.

Além disso, os planos indicam a incorporação de multissemiose e mídias digitais, tanto para a análise de textos contemporâneos quanto como ferramenta de ensino. Dialogando com Cavalcante et al. (2022), a discussão sobre a avaliação aponta para uma valorização de práticas que permitam “exercitar a escuta ativa e crítica”.

Embora não detalhe sempre os critérios, a natureza das atividades propostas, como a análise de processos e o acompanhamento da produção em diferentes etapas, sugere uma tendência a uma avaliação mais processual do que pontual, com espaço para o desenvolvimento contínuo da competência argumentativa do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados, fundamentada em Bardin (2011), demonstrou que o planejamento docente é fortemente marcado por uma tensão central: a conciliação entre o objetivo amplo de formar um cidadão crítico e discursivamente competente, como preconizam a BNCC e o DCRC, e a necessidade pragmática de preparar os estudantes para avaliações de larga escala. Essa tensão se materializa na proeminência do gênero dissertativo-argumentativo (modelo ENEM) como o principal articulador do ensino, relegando outros gêneros argumentativos a uma posição secundária. Embora essa escolha seja estratégica, ela arrisca restringir a concepção de argumentação a um único formato textual, distanciando-se da diversidade de práticas sociais defendida por Marcuschi (2008).

No que tange às concepções teóricas mobilizadas, observou-se uma abordagem que, embora centrada nos aspectos estruturais e lógicos da argumentação (logos), revela um movimento incipiente em direção a uma compreensão mais ampla e discursiva. A inclusão de atividades de análise de discursos midiáticos e o reconhecimento de estratégias persuasivas ligadas ao ethos e ao pathos indicam uma sintonia com a perspectiva de Amossy (2018). Contudo, a base do ensino permanece ancorada na estrutura composicional e nos mecanismos linguísticos, evidenciando um desafio na plena integração da dimensão social da argumentação.

As práticas pedagógicas e avaliativas, em diálogo com Cavalcante et al. (2022), mostram-se alinhadas a uma abordagem sociointeracionista, com valorização de sequências didáticas, trabalhos colaborativos, e uma avaliação de caráter processual. Entretanto, a forte vinculação dos critérios avaliativos aos descritores de exames externos reforça o foco no produto e no desempenho em testes, o que pode limitar o desenvolvimento de uma competência argumentativa mais fluida e adaptável a múltiplos contextos.

Reconhece-se como principal limitação deste estudo a sua natureza documental. A análise se ateve aos planos, não sendo possível aferir como esse planejamento se concretiza na dinâmica interativa da sala de aula. Sugere-se, portanto, a realização de pesquisas futuras de cunho etnográfico, que incluam observações e entrevistas com professores e alunos, para aprofundar a compreensão da relação entre o planejado e o executado.

A pesquisa evidenciou que os professores de Língua Portuguesa e Redação da CREDE 16 elaboram planejamentos consistentes e alinhados às pressões do sistema educacional. O desafio que se impõe não reside na falta de competência docente, mas na estrutura curricular e avaliativa que os cerca. Os resultados aqui apresentados podem, assim, contribuir para a reflexão em programas de formação continuada, fomentando

um diálogo que auxilie os educadores a equilibrarem as demandas pragmáticas com o objetivo primordial de formar sujeitos capazes de argumentar de forma crítica, ética e eficaz nas diversas esferas da vida social.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) - Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, Roxane. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PARA ALÉM DA CITAÇÃO: O PODER DA INTERTEXTUALIDADE NA REDAÇÃO NOTA 1000 DO ENEM

Ana Beatriz Rossiter Almeida (UFAL)

Fabiana Pincho de Oliveira (UFAL)

INTRODUÇÃO

Ao compreender o texto como um processo de retomada de textos anteriores, visto que sua construção sempre se dará a partir de conhecimentos externos a si próprio, faz-se necessário observar os mecanismos linguístico-textuais utilizados neste processo e como seu aproveitamento auxilia efetivamente o embasamento das ideias centrais escolhidas para o texto dissertativo-argumentativo. Esses procedimentos de reintegração, implícita ou explícita, são notórios principalmente através de recursos linguísticos que fazem alusão a textos, autores ou conceitos conhecidos, o que demonstra a capacidade do autor de dialogar com outras obras e discursos. Considerando isso, buscaremos compreender seus usos e aplicações mais frequentes e efetivas.

Este estudo busca responder de que modo os procedimentos intertextuais intervêm positivamente na composição do texto dissertativo-argumentativo. A pesquisa visa, além de esclarecer o conceito de intertextualidade para facilitar a compreensão deste recurso textual, explanar a relevância de sua utilidade no processo de escrita da redação do Enem e contribuir para uma inserção efetiva no ensino dos recursos textuais em sala de aula.

Assim, temos como objetivo compreender os usos da intertextualidade no gênero redação dissertativa-argumentativa, produzido no contexto do Enem. E especificamente, analisar quais os usos mais frequentes de elementos textuais referenciados no texto dissertativo-argumentativo e identificar as diferentes categorias temáticas traçadas no percurso da escrita.

A pesquisa qualitativa de natureza documental e bibliográfica foca na observação e análise de textos dissertativo-argumentativos do Enem. Sete redações com pontuação máxima de 1000 pontos no Enem 2020 foram analisadas, sendo escolhidas aquelas que tinham seu espelho disponibilizado na internet e que fizeram parte da versão impressa do Enem 2020, cujo tema foi “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”. A coleta de dados priorizou a identificação de traços intertextuais e eixos temáticos.

É necessário que compreendamos o funcionamento das marcas intertextuais e quais os recursos e eixos temáticos são utilizados nesse processo. Para isso, buscamos fundamentação teórico-metodológica na Linguística Textual, nos estudos de Koch, Bentes e Cavalcante (2012); Koch e Elias (2010); Cavalcante et al (2007) e Antunes (2005).

Este capítulo organiza-se em três seções. Na primeira, discute-se a noção de texto e intertextualidade a partir da Linguística Textual, apresentando conceitos, classificações e contribuições teóricas de diferentes autores. Em seguida, aborda-se o contexto de produção da redação dissertativo-argumentativa no Enem, destacando suas características, critérios avaliativos e orientações oficiais. Por fim, analisa-se a presença da intertextualidade em redações nota mil do Enem 2020, com foco nos tipos intertextuais mobilizados e em sua função na construção argumentativa dos textos.

REFERENCIAL TEÓRICO

TEXTO E INTERTEXTUALIDADE

Na perspectiva da Linguística Textual, o texto é compreendido como uma unidade de sentido construída na interação social, ultrapassando a concepção de um simples encadeamento de frases. Conforme apontam Koch e Elias (2010), o texto constitui-se a partir da articulação entre elementos linguísticos, conhecimentos de mundo, intenções comunicativas e condições de produção e recepção. Antunes (2017) enfatiza que o texto é um evento comunicativo situado, produzido para atender a propósitos específicos e interpretado à luz do contexto sociocultural dos interlocutores. Dessa forma, o texto assume caráter processual, dinâmico e funcional, sendo resultado de escolhas linguísticas orientadas pela situação comunicativa e pelos objetivos do sujeito que o produz.

A intertextualidade, segundo Antunes (2017), é uma *condição das ações discursivas*, justamente por ser uma prática constituída a partir de noções anteriores ao que se escreve. Isso provoca uma espécie de constância processual dentro do discurso em questão, em que houve ou haverá sempre algo que foi ou será incorporado/acrescentado sobre aquele assunto, ou seja, “Não existe o discurso totalmente original.” (Antunes, 2017, p. 118)

Um dos principais mecanismos de interação textual que embasam os estudos da intertextualidade é o dialogismo de Bakhtin (1929), conceituado como o movimento no qual um texto revela a existência de outras obras no interior de sua composição. Nesse sentido, a relação entre o dialogismo e a intertextualidade acontece à medida em que as vozes e os discursos que estão presentes em um texto mantêm determinada troca com textos anteriores.

Koch, Bentes e Cavalcante (2012) retomam estudos teóricos sobre a intertextualidade e mencionam exemplos de textos que circulam em diferentes meios, contribuindo para a compreensão das classificações deste fenômeno. Segundo o estudo das autoras, a intertextualidade pode ser classificada em *stricto sensu* e *lato sensu*.

A intertextualidade *stricto sensu* - “[...] em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores[...].” (Koch, Bentes e Cavalcante, ano. p. 17) – e seus diferentes tipos: temática, estilística, explícita, implícita, trazendo juntos a eles exemplos de textos do cotidiano.

A partir da obra estudada, percebe-se que a intertextualidade intergenérica refere-se à relação entre diferentes gêneros textuais. As autoras destacam como os textos podem se relacionar, influenciar e se transformar uns aos outros através da troca de elementos de diferentes gêneros. Por exemplo, um texto pertencente a determinado gênero pode incorporar elementos de outro para transmitir uma mensagem específica ou criar um efeito particular.

Por outro lado, a intertextualidade tipológica diz respeito aos tipos de textos ou gêneros que podem ser reconhecidos dentro de uma determinada classe ou categoria. Ela explora como os textos podem ser classificados com base em suas características estruturais, temáticas e comunicativas. Por exemplo, textos narrativos, argumentativos e descritivos são tipos textuais que podem ser identificados e categorizados com base em suas características distintivas.

Por fim, Koch, Bentes e Cavalcante trazem “outros olhares” para a intertextualidade. As autoras finalizam a obra apresentando observações de Genette (1982). De acordo com ela, os diálogos entre textos são *relações de transtextualidade*. Tal conceito reduz e classifica a intertextualidade como um de seus cinco tipos: intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e architextualidade.

Koch enfatiza que a intertextualidade é a relação entre textos, na qual um texto é influenciado por outros textos preexistentes. Ela destaca que essa relação pode ocorrer de várias formas, como citações diretas, paráfrases, alusões, entre outras. A intertextualidade é essencial para entender como os textos se relacionam e como são construídos a partir de uma rede de referências. Já a paratextualidade refere-se aos elementos que estão ao redor do texto principal e que influenciam a sua recepção e interpretação. Isso inclui elementos como título, prefácio, introdução, notas de rodapé, entre outros. Esses elementos fornecem informações adicionais e moldam a forma como o texto é compreendido pelo leitor.

Quanto à metatextualidade, Koch define como a reflexão sobre o próprio texto. Isso pode envolver comentários autorreferenciais dentro do texto ou textos que discutem outros textos. A metatextualidade permite uma reflexão sobre a natureza da escrita e da leitura, além de destacar a relação entre o texto e seu contexto. Na sequência, a hipertextualidade refere-se à relação entre textos digitais, especialmente na era da internet. A autora destaca que os textos digitais são caracterizados por uma estrutura não linear e pela presença de links que conectam diferentes partes do texto. Isso permite uma multiplicidade de conexões e referências entre os textos, criando uma rede hipertextual.

E, por fim, Koch utiliza o termo architextualidade para se referir aos diferentes tipos de texto e gêneros textuais existentes em uma cultura. Ela destaca que os

textos são influenciados por esses gêneros preexistentes e que sua compreensão depende do conhecimento dos padrões textuais e das convenções discursivas associadas a cada gênero.

Esses conceitos demonstram como a intertextualidade é parte de um contexto mais amplo, que inclui elementos paratextuais, reflexões metatextuais, relações hipertextuais e influências arquitextuais. Eles enfatizam a complexidade das relações entre os textos e como essas relações influenciam a produção e a interpretação do texto.

Na segunda obra estudada, a intertextualidade, para Antunes (2017), se conceitua como uma *condição das ações discursivas*, justamente por ser uma prática constituída a partir de noções anteriores ao que se escreve. Isso provoca uma espécie de constância processual dentro do discurso em questão, em que houve ou haverá sempre algo que foi ou será incorporado/acrescentado sobre aquele assunto, ou seja, “Não existe o discurso totalmente original.” (Antunes, 2017, p. 118)

No capítulo sobre intertextualidade, a autora também menciona o dialogismo como uma intervenção direta de um discurso na construção de outros. Além disso, ela traz o conceito de intertextualidade em sentido estrito que se configura quando explicita ou implicitamente um segmento de texto é reutilizado na construção de outro e menciona algumas formas que podem ocorrer em um texto: as citações ou as explicações de ideias já expressadas no texto anterior.

Para Antunes (2017), *recapitular, remontar, reenquadrar, conformar* são operações que constituem o processo de levar ideias ou partes de um texto para outro. E, para ela, todos esses métodos ainda são maneiras não somente de *aproximar*, como também de *se distanciar* de tais ideias. Afinal, o sentido de intertextualidade é compreendido também à medida que conceitos ou ideias são refutadas em textos posteriores, ou seja, nos textos que estão sendo construídos.

Outra ideia da autora extremamente pertinente sobre a intertextualidade é a de que ela pode ser utilizada como um recurso de reafirmação. Isso acontece quando, bem empregada, ela “eleve a relevância de um texto” (Antunes, 2017 p. 124), assim os argumentos defendidos ganham força e embasamento. A intertextualidade *intensifica* a ideia principal do texto, demonstra poder de persuasão e propõe uma abordagem mais eficiente do assunto para o leitor.

Recapitulando algumas ideias de Koch, de sua obra *Ler e compreender os sentidos do texto*, escrito com Vanda Maria Elias, a intertextualidade inserida em um texto depende muito do conhecimento e do repertório do leitor. As autoras definem os termos ou os segmentos intertextuais como ecos dos textos-fonte. E afirmam ainda que há um “deslocamento” de tais enunciados que, independentemente, provocam alterações no sentido do texto constituído.

As autoras definem a intertextualidade também como retomadas de textos anteriores, bem como construção de novos sentidos, visto que estarão compondo um novo local de comunicação, “com outras configurações e objetivos” (p.86). Elas conceituam a intertextualidade também como elemento fundamental para a constituição

do processo de escrita e de leitura. Nesse sentido, é possível compreender os muitos tipos de relações que os textos mantêm entre si.

Koch e Elias classificam a intertextualidade em explícita e implícita: na primeira, a fonte do intertexto é citada e sinalizada no texto, por escolha intencional do autor, que a utiliza mesmo podendo omiti-la; na segunda, não há menção direta à fonte, exigindo do leitor a ativação de conhecimentos prévios e a recuperação, pela memória, do texto de origem para a construção plena de sentidos.

Na obra *Linguística Textual: conceitos e aplicações*, Mônica Cavalcante e vários pesquisadores do grupo Protexto abordam diversos temas da Linguística Textual, como coesão, coerência, interação, referenciação, além da intertextualidade, oferecendo uma visão abrangente, resultante de recentes pesquisas do grupo. O foco principal da obra está na análise da estrutura e do funcionamento dos textos, bem como nas estratégias discursivas utilizadas na comunicação, na compreensão e na produção de textos. Além disso, o livro explora aplicações práticas da Linguística Textual em diferentes contextos, como no ensino de língua materna, na análise de gêneros textuais e na produção de textos.

No capítulo sobre intertextualidade, a autora cita a abordagem de Piegay-Gros, que divide a intertextualidade em duas categorias principais: copresença e derivação. A copresença refere-se à presença simultânea de elementos de diferentes textos em um mesmo contexto ou espaço textual, sem necessariamente estabelecer uma relação direta entre eles. Por outro lado, a derivação diz respeito à influência de um texto sobre outro, no qual um texto é derivado ou modificado a partir de um texto-fonte, estabelecendo uma relação mais direta e explícita. Essa divisão ajuda a compreender a complexidade das relações intertextuais e a variedade de formas como os textos se influenciam mutuamente.

Além disso, Magalhães propõe uma distinção entre duas formas de intertextualidade: as intertextualidades estritas e amplas. No primeiro tipo, a relação entre os textos é clara e direta. Há uma referência explícita a um texto específico, seja através de citação direta, paráfrase ou alusão evidente. A intertextualidade estrita é mais perceptível quando há uma correspondência direta entre os elementos textuais, facilitando a identificação da fonte de inspiração ou referência.

Por outro lado, a intertextualidade ampla envolve uma relação mais difusa entre os textos. Não há uma correspondência direta ou evidente entre os elementos textuais, mas sim uma influência mais sutil e abrangente. Nesse caso, os textos podem compartilhar temas, ideias, estruturas narrativas ou motivos culturais, mas sem uma referência explícita a um texto específico. É um tipo mais complexo e pode ser mais desafiador de identificar, pois as conexões entre os textos são mais abertas e subjetivas. Tal distinção entre intertextualidade estrita e ampla, proposta pelos autores, permite uma compreensão mais refinada das relações intertextuais, reconhecendo que essas relações podem variar em termos de clareza, direção e grau de conexão entre os textos.

Então, considerando a sua importância, reafirmamos que a intertextualidade consegue fazer com que um texto apresente não apenas citações ou menções já

encontradas anteriormente, mas que ele retome ideias – reafirmadas ou reiteradas – com o intuito de produzir argumentos embasados na defesa de um ponto de vista. A intertextualidade abarca caminhos possíveis para que a construção de um texto revele outras dimensões em seu interior.

Antes de discutirmos como a intertextualidade se realiza no *corpus* da pesquisa, apresentamos o contexto de produção do gênero redação dissertativo-argumentativa.

A REDAÇÃO NO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, surgiu inicialmente como um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes brasileiros, sem a finalidade de acesso ao ensino superior. Seu objetivo principal era fornecer subsídios ao Ministério da Educação para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas educacionais, especialmente no âmbito da rede pública. Com o passar dos anos, o exame passou por significativas transformações, tanto em sua estrutura quanto em suas atribuições, culminando em sua consolidação como principal via de ingresso em programas de educação superior no país.

Até 2008, o Enem era composto por 63 questões objetivas e uma redação. A partir de 2009, o exame adotou o formato atual, com 180 questões de múltipla escolha e uma prova de redação, mantendo o gênero dissertativo-argumentativo. A proposta de redação apresenta um tema socialmente relevante, acompanhado de textos motivadores de diferentes gêneros, e exige do candidato a elaboração de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, em um texto de até 30 linhas.

A redação do Enem segue uma estrutura relativamente estável, organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão. Nessa configuração, espera-se que o participante apresente uma tese clara, desenvolva argumentos consistentes e conclua o texto com uma proposta de intervenção viável. Orientações como o uso de repertório sociocultural pertinente, a formulação de uma questão-problema e a progressão lógica dos argumentos são recorrentes nos materiais preparatórios e na Cartilha do Participante, elaborada pelo Inep.

De acordo com esse documento, especialmente no que se refere à Competência 2, valoriza-se a mobilização produtiva de conhecimentos de diferentes áreas, integrados de forma coerente à argumentação. Embora o termo “intertextualidade” não seja explicitamente utilizado, as orientações evidenciam a importância de procedimentos intertextuais funcionais, capazes de articular o texto do candidato a outros discursos socialmente legitimados.

A avaliação da redação baseia-se em cinco competências, que envolvem desde o domínio da norma-padrão da língua portuguesa até a elaboração de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Erros como fuga ao tema, inadequação ao tipo textual ou desrespeito aos direitos humanos podem resultar em nota zero, reforçando o caráter normativo da avaliação.

Apesar de sua relevância no processo seletivo, a redação do Enem enfrenta críticas, especialmente quanto ao engessamento do modelo avaliativo. A preparação intensiva para o exame tende a incentivar o uso de fórmulas prontas, resultando em textos padronizados e pouco autorais, além de restringir o desenvolvimento de práticas de escrita mais diversificadas. Diante disso, torna-se fundamental buscar um equilíbrio entre a preparação para o exame e a formação de escritores críticos, capazes de produzir textos autênticos e socialmente engajados.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, documental e bibliográfica, tendo como principal procedimento metodológico a análise de textos dissertativo-argumentativos produzidos no contexto da redação do Enem. O estudo concentrou-se na identificação de traços intertextuais, como alusões e citações, bem como dos eixos temáticos mobilizados pelos candidatos em relação ao tema proposto na prova.

Foram analisadas sete redações que obtiveram nota máxima (1000 pontos) no Enem de 2020. A seleção dos textos considerou o fato de que, naquele ano, apenas parte das redações com nota máxima foi divulgada, e somente sete delas apresentavam o espelho original do texto. Todos os textos analisados pertencem à edição presencial do exame, cujo tema foi “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”.

A INTERTEXTUALIDADE PRESENTE NAS REDAÇÕES

A análise dos dados baseou-se no levantamento da frequência dos diferentes tipos de intertextualidade presentes nas redações e na observação de recorrências temáticas e estruturais, considerando que todos os textos avaliados alcançaram a pontuação máxima. Os resultados indicam que a intertextualidade constitui um recurso recorrente e relevante na construção argumentativa, permitindo aos candidatos articular conhecimentos de diferentes áreas para fortalecer seus posicionamentos.

Nesse contexto, a intertextualidade manifesta-se não apenas por meio de citações diretas, mas também pela integração de diferentes discursos e referências socioculturais. Destaca-se, sobretudo, o uso da intertextualidade explícita, como citações, referências e menções, que contribui para a organização do texto, a progressão argumentativa e a legitimação do ponto de vista defendido pelo autor.

Por isso, nas redações analisadas, iremos reconhecer tais menções e destacar a maneira com que cada autor as desenvolveu e ao mesmo tempo unificá-las aos seus argumentos.

O corpus da pesquisa é composto por sete redações que obtiveram nota máxima (1000 pontos) no Enem 2020, cujo tema foi “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”, todas disponibilizadas publicamente em veículo de ampla circulação. Contudo, considerando as exigências editoriais e o escopo deste capítulo, optou-se por apresentar de forma detalhada apenas duas dessas produções textuais.

As redações selecionadas concentram, de maneira recorrente e representativa, os principais procedimentos intertextuais identificados no conjunto total do corpus. As demais redações foram fundamentais para o mapeamento das regularidades e para a consolidação das categorias analíticas, ainda que não sejam discutidas individualmente neste recorte.

ANÁLISE DAS REDAÇÕES E RESULTADOS

Redação 1

No filme estadunidense “Coringa”, o personagem principal, Arthur Fleck, sofre de um transtorno mental que o faz ter episódios de riso exagerado e descontrolado em público, motivo pelo qual é frequentemente atacado nas ruas. Em consonância com a realidade de Arthur, está a de muitos cidadãos, já que o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira ainda configura um desafio a ser sanado. Isso ocorre, seja pela negligência governamental nesse âmbito, seja pela discriminação dessa classe por parcela da população verde-amarela. Dessa maneira, é imperioso que essa chaga social seja resolvida, a fim de que o longa norte-americano se torne apenas uma ficção.

Nessa perspectiva, acerca da lógica referente aos transtornos da mente no espectro brasileiro, é válido retomar o aspecto supracitado quanto à omissão estatal nesse caso. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o Brasil é o país com maior número de casos de depressão da América Latina e, mesmo diante desse cenário alarmante, os tratamentos às doenças mentais, quando oferecidos, não são, na maioria das vezes, eficazes. Isso acontece pela falta de investimentos em centros especializados no cuidado para com essas condições. Consequentemente, muitos portadores, sobretudo aqueles de menor renda, não são devidamente tratados, contribuindo para sua progressiva marginalização perante o corpo social. Esse contexto de inoperância das esferas de poder exemplifica a teoria das Instituições Zumbis, do sociólogo Zygmunt Bauman, buque as descreve como presentes na sociedade, mas que não cumprem seu papel com eficácia. Desse modo, é imprescindível que, para a completa refutação da teoria do estudioso polonês, essa problemática seja revertida.

Paralelamente ao descaso das esferas governamentais nessa questão, é fundamental o debate acerca da aversão ao grupo em pauta, uma vez que ambos representam impasses para a completa socialização dos portadores de transtornos mentais. Esse preconceito se dá pelos errôneos ideais de felicidade disseminados na sociedade como metas universais. Entretanto, essas concepções segregam os indivíduos entre os “fortes” e os “fracos”, em que os fracos, geralmente, integram a classe em discussão, dado que não atingem os objetivos estabelecidos, tal como a estabilidade emocional. Tal conjuntura segregacionista contrária o princípio do “Espaço Público”, da filósofa Hannah Arendt, que defende a total inclusão dos oprimidos — aqueles que possuem algum tipo de transtorno, nesse caso — na teia social. Dessa maneira, essa celeuma urge ser solucionada, para que o princípio da alemã se torne verdadeiro no país tupiniquim.

Portanto, são essenciais medidas operantes para a reversão do estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira. Para isso, compete ao Ministério da Saúde investir na melhora da qualidade dos tratamentos a essas doenças nos centros públicos especializados de cuidado, destinando mais medicamentos e contratando, por concursos, mais profissionais da área, como psiquiatras e enfermeiros. Isso deve ser feito por meio de recursos liberados pelo Tribunal de Contas da União — órgão que aprova e fiscaliza feitos públicos —, com o fito de potencializar o atendimento a esses pacientes e oferecê-los um tratamento eficaz. Ademais, palestras devem ser realizadas em espaços públicos sobre os malefícios das falsas concepções de prazer e da importância do acolhimento das pessoas doentes e vulneráveis. Assim, os ideais inalcançáveis não mais serão instrumentos segregadores e, finalmente, a situação de Fleck não mais representará a dos brasileiros.

No texto, a autora aborda de forma impactante o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira, usando elementos intertextuais e referências culturais para enriquecer a argumentação. O filme “Coringa” é citado como uma referência cultural que ilustra a realidade de pessoas que sofrem de transtornos mentais. Essa referência estabelece uma conexão intertextual, pois evoca uma narrativa cinematográfica amplamente conhecida. Isto não só enriquece a argumentação, mas também proporciona uma metáfora visualmente poderosa para as lutas enfrentadas pelos portadores de doenças mentais.

O autor incorpora no texto também a teoria das “Instituições Zumbis” de Zygmunt Bauman, conectando o contexto brasileiro ao pensamento sociológico do autor. Essa intertextualidade com uma teoria sociológica respeitada acrescenta uma dimensão analítica ao argumento, fundamentando a crítica à falta de eficácia das instituições governamentais no cuidado com a saúde mental.

Em seguida, a alusão ao princípio do “Espaço Público” de Hannah Arendt contribui para fundamentar a crítica à segregação social e ao preconceito contra pessoas com transtornos mentais. Essa referência conecta a discussão sobre estigma à filosofia política, ampliando a perspectiva teórica da argumentação. Então, ao sugerir soluções para combater o estigma, o autor propõe medidas operantes que remetem à necessidade de ações concretas e efetivas por parte do Ministério da Saúde. Essa parte do texto não apenas enfatiza a urgência da questão, mas também se conecta com discursos sobre políticas públicas e responsabilidade governamental.

Na conclusão, é retomada a referência inicial ao personagem Arthur Fleck do filme “Coringa”, sugerindo que as medidas propostas podem transformar a realidade dos brasileiros, evocando uma imagem simbólica do protagonista do filme. Essa redação utiliza habilmente a intertextualidade, conectando-se a referências culturais, teorias sociológicas e filosofia política para construir uma análise crítica e persuasiva sobre o estigma associado às doenças mentais no Brasil. Por isso, a variedade de referências enriquece a argumentação e mostra a complexidade do problema abordado.

Redação 2

“De acordo com o filósofo Platão, a associação entre saúde física e mental seria imprescindível para a manutenção da integridade humana. Nesse contexto, elucida-se a necessidade de maior atenção ao aspecto psicológico, o qual, além de estar suscetível a doenças, também é alvo de estigmatização na sociedade brasileira. Tal discriminação é configurada a partir da carência informacional concatenada à idealização da vida nas redes sociais, o que gera a falta de suporte aos necessitados. Isso mostra que esse revés deve ser solucionado urgentemente.

Sob essa análise, é necessário salientar que fatores relevantes são combinados na estruturação dessa problemática. Dentre eles, destaca-se a ausência de informações precisas e contundentes a respeito das doenças mentais, as quais, muitas vezes, são tratadas com descaso e desrespeito. Essa falta de subsídio informacional é grave, visto que impede que uma grande parcela da população brasileira conheça a seriedade das patologias psicológicas, sendo capaz de comprometer a realização de tratamentos adequados, a redução do sofrimento do paciente e a sua capacidade de recuperação. Somada a isso, a veiculação virtual de uma vida idealizada também contribui para a construção dessa caótica conjuntura, pois é responsável pela crença equivocada de que a existência humana pode ser feita, isto é, livre de obstáculos e transtornos. Esse entendimento falho da realidade fez com que os indivíduos que não se encaixem nos padrões difundidos, em especial no que concerne à saúde mental, sejam vítimas de preconceito e exclusão. Evidencia-se, então, que a carência de conhecimento associado à irreidade digitalmente disseminada arquitetam esse lastimável panorama.

Consequentemente, tais motivadores geram incontestáveis e sérios efeitos na vida dos indivíduos que sofrem de algum gênero de doença mental. Tendo isso em vista, o acolhimento insuficiente e a falta de tratamento são preocupantes, uma vez que os acometidos precisam de compreensão, respeito e apoio para dispor de mais energia e motivação no enfrentamento dessa situação, além de acompanhamento médico e psicológico também ser essencial para que a pessoa entenda seus sentimentos e organize suas estruturas psicológicas de uma forma mais salutar e emancipadora. O filme “Toc toc” retrata precisamente o processo de cura de um grupo de amigos que são diagnosticados com transtornos de ordem psicológica, revelando que o carinho fraternal e o entendimento mútuo são ferramentas fundamentais no desenvolvimento integral da saúde. Mostra-se, assim, que a estigmatização de doentes mentais produz a escassez de elementos primordiais para que eles possam ser tratados e curados.

Urge, portanto, que o Ministério da Saúde crie uma plataforma, por meio de recursos digitais, que contenha informações a respeito das doenças mentais e que proponha comportamentos e atitudes adequadas a serem adotados durante uma interação com uma pessoa que esteja com alguma patologia do gênero, além de divulgar os sinais mais frequentes relacionados à ausência de saúde psicológica. Essa medida promoverá uma maior rede informacional e propiciará um maior apoio aos necessitados. Ademais, também cabe à sociedade e a mídia elaborar campanhas que puguem a contrariedade ao preconceito no que tange os doentes dessa natureza, o que pode ser efetivado através de mobilizações em redes sociais e por intermédio de programas televisivos com viés informativo. Tal iniciativa é capaz de engajar a população brasileira no combate a esse tipo de discriminação. Com isso, a ideia platônica será convertida em realidade no Brasil.”

Esta redação aborda de maneira competente a problemática do estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira, utilizando referências filosóficas, análises sociais e uma referência cultural específica. Ao citar Platão, o autor estabelece uma base filosófica, conectando a importância da saúde mental à integridade humana. Além disso, a alusão ao pensamento do filósofo contribui para fundamentar a argumentação, destacando a longa história de reconhecimento da interconexão entre saúde física e mental.

A análise da discriminação associada às doenças mentais é contextualizada na falta de informações precisas e na idealização da vida nas redes sociais. Essa conexão com a realidade social brasileira, embasada em elementos culturais contemporâneos, contribui para a compreensão da amplitude do estigma e suas origens.

Há, também, a citação do filme “Toc Toc” traz uma referência cultural específica, exemplificando como a compreensão, respeito e apoio são cruciais para a recuperação de pessoas com transtornos psicológicos. Essa referência contribui para ilustrar a importância do acolhimento e do entendimento mútuo, enriquecendo a argumentação. Assim, as propostas de solução sugeridas, como a criação de uma plataforma digital pelo Ministério da Saúde e campanhas antiestigmatização, conectam-se diretamente com a necessidade de informação e conscientização. Essas propostas demonstram uma aplicação prática das ideias discutidas ao longo do texto.

Por fim, a conclusão faz um retorno à referência inicial a Platão, destacando a importância de converter a ideia filosófica na realidade brasileira. Essa estratégia de encerrar o texto com uma referência já apresentada reforça a coerência e a unidade do argumento. Em resumo, a intertextualidade nessa redação é efetivamente utilizada para sustentar a argumentação, fornecendo bases filosóficas, análises sociais e exemplos culturais específicos. A combinação desses elementos contribui para uma compreensão profunda da questão e propõe soluções práticas para combater o estigma associado às doenças mentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho de conclusão de curso, foi explorada minuciosamente a temática da intertextualidade presente nas redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesse processo, pudemos mergulhar em um universo vasto e complexo, permeado por conexões entre textos, ideias e contextos culturais.

Ao decorrer desta pesquisa tivemos a percepção de que muito se fala da utilização de recursos intertextuais na redação, mas pouco se entende sobre seu conceito e sua construção. Por isso, ao adentrar no universo intertextual e conhecer cada uma de suas definições e possíveis formas de funcionamento, constatamos que o texto não somente necessita ser composto por retomadas para existir, como também potencializa-se através delas.

Então, idealizamos este trabalho como um meio de nortear e possibilitar uma nova visão dos recursos intertextuais no estudo do gênero redação dissertativa-argumentativa no contexto do Enem para estudantes e professores.

A análise das redações nota mil permitiu mostrar como a intertextualidade se manifesta de maneira explícita e significativa na construção do discurso escrito. Os estudantes que alcançaram essa pontuação máxima demonstraram habilidade em

dialogar com diferentes fontes de conhecimento, seja referenciando obras literárias, textos jornalísticos, músicas, filmes ou outros discursos.

É notável como a intertextualidade enriquece e amplia as possibilidades de argumentação e interpretação em uma redação. Ao trazer à tona referências culturais e intelectuais diversas, os candidatos demonstram não apenas domínio sobre o tema proposto, mas também uma capacidade reflexiva e crítica apurada.

Além disso, a presença da intertextualidade nas redações nota mil do Enem evidencia a importância do repertório cultural e da bagagem literária na formação do estudante. Aqueles que se dedicam à leitura e à apreciação de diferentes formas de expressão artística têm mais recursos à disposição para construir argumentos sólidos e criativos.

Por fim, este estudo provoca uma reflexão sobre o papel da intertextualidade não apenas no contexto do Enem, mas também na educação em geral. Valorizar e estimular a intertextualidade nas práticas de ensino pode contribuir para uma formação mais completa e crítica dos estudantes, capacitando-os a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com uma visão ampliada e multifacetada.

Portanto, conclui-se que a intertextualidade é um elemento essencial na produção de textos de qualidade, capaz de enriquecer o debate e a construção do conhecimento em diferentes esferas sociais e educacionais. Que este estudo possa servir de inspiração e estímulo para futuras pesquisas e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades textuais e interpretativas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irlandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística textual**: conceitos e aplicações. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

KOCH, I. G. V.; BENTES, C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

REGNER, A. P.; PEREGRINI, C.; MENEGHEL, R. Polifonia e intertextualidade: recursos linguísticos a serviço da redação nota mil do ENEM 2018. **Revista Textura**, ago. 2020.

DA ESCOLA PARA A VIDA: UMA NOVA PERSPECTIVA NO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO, ENQUANTO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CRÍTICA

Helena Vieira Pabst (UNEB)

Reinaldo Alves de Miranda (UNEB)

INTRODUÇÃO

A argumentação, compreendida como prática discursiva intrínseca à condição humana e instrumento fundamental de exercício da cidadania, assume um papel de urgência sem precedentes diante dos desafios impostos pela contemporaneidade. Vivemos em uma era marcada pela “sociedade da informação”, onde a rapidez do fluxo comunicativo e a multiplicidade de vozes que disputam espaço nos meios digitais criam um cenário de saturação semântica. Nesse panorama, a capacidade de discernir, analisar e produzir discursos fundamentados torna-se não apenas uma competência acadêmica, mas uma estratégia de sobrevivência intelectual e social.

O cenário atual é caracterizado por fenômenos complexos, como a disseminação sistemática de notícias falsas (*fake news*) e o acirramento da polarização política, que, muitas vezes, reduzem o debate público a um embate de ofensas ou a uma circulação superficial de opiniões. Argumentar, nesse contexto, precisa ser resgatado como um exercício de convivência democrática, onde a responsabilidade ética e o compromisso com a verdade plausível se sobrepõem à vontade de silenciar o interlocutor. A argumentação não deve ser vista como um campo de forças competitivas, mas como uma prática de escuta ativa e de construção coletiva do conhecimento, em que o diálogo é o caminho para o entendimento mútuo e o fortalecimento do bem comum.

Historicamente, o ensino da argumentação nas escolas brasileiras tendeu a focar na estrutura formal do texto dissertativo-argumentativo, muitas vezes movido pela pressão dos exames de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora a proficiência em exames classificatórios seja importante, há uma crítica crescente à redução da argumentação a um “treinamento de fórmulas”. Quando o ensino se limita ao domínio de conectivos e estruturas fixas para obter uma nota, perde-se a dimensão emancipatória da linguagem. A competência argumentativa deve permitir que o sujeito atue com autonomia e empatia tanto na esfera pública quanto na privada, negociando significados e questionando realidades de forma fundamentada.

Assim, o desenvolvimento da competência argumentativa na formação dos cidadãos é fundamental para promover a reflexão crítica e a participação consciente nos espaços públicos e privados. A capacidade de sustentar um ponto de vista, de questionar e de negociar significados de forma fundamentada permite que o sujeito atue socialmente com empatia, justiça e responsabilidade. A argumentatividade, nesse sentido, deve ser cultivada como um elemento positivo das interações humanas, voltado à cooperação e à solidariedade, e não como um campo de forças competitivas. Quando orientada por princípios éticos e pelo compromisso com o coletivo, a argumentação transforma-se em ferramenta de transformação social e de fortalecimento da cidadania democrática.

Nesse debate, tem-se a escola como espaço privilegiado de mediação cultural e formativa: ela desempenha papel fundamental na construção das competências argumentativas dos(as) estudantes. Ao trabalhar a argumentação como prática social e não apenas como conteúdo voltado aos exames classificatórios, a instituição amplia seu compromisso com a formação integral do sujeito. Nesse processo, o professor atua como mediador do diálogo, estimulando o aluno a refletir, sustentar pontos de vista e ouvir o outro, de modo que o exercício argumentativo ultrapasse o domínio das estruturas textuais e se torne um instrumento de ação no mundo. Desse modo, as práticas de ensino no âmbito escolar tornam-se importante contributo para que o estudante compreenda a linguagem como forma de expressão, negociação e transformação da realidade.

Quando a escola incentiva o uso do argumento na resolução de situações cotidianas, promove uma aprendizagem significativa, ancorada em práticas que unem o conhecimento teórico à experiência social. A argumentação, nesse contexto, torna-se um meio de desenvolver a autonomia intelectual e a capacidade de tomar decisões fundamentadas, seja em discussões familiares, no ambiente de trabalho ou em debates públicos. Ao extrapolar os limites dos conteúdos avaliativos, a instituição escolar fortalece o protagonismo dos(as) estudantes, permitindo que o poder da palavra e do raciocínio crítico sejam utilizados como instrumentos de convivência ética e de participação cidadã.

Diante desse complexo cenário, emerge-se o seguinte questionamento: De que maneira o ensino da argumentação, para além das exigências formais e avaliativas, pode-se constituir como um instrumento de formação crítica, ética e emancipatória para a vida em sociedade?. O objetivo deste artigo é, portanto, analisar a importância do ensino da argumentação na escola, destacando sua aplicabilidade não apenas no ambiente educacional, mas também em diferentes contextos sociais e pessoais da vida cotidiana. A justificativa reside na necessidade premente de formar sujeitos capazes de interagir de forma consciente e responsável, utilizando a linguagem como ferramenta de transformação social e fortalecimento da cidadania democrática em uma sociedade marcada pela rapidez da informação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O campo da argumentação, base para este estudo, fundamenta-se na revisão da tradição clássica aristotélica, que definia a retórica como a arte de persuadir através do ethos, pathos e logos. No século XX, esse campo foi revitalizado por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1996), que propuseram a chamada “Nova Retórica”, focando na argumentação como uma forma de raciocínio prático voltado à adesão de um auditório. Sobre o objetivo central desse processo, os referidos autores esclarecem: “O objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 4).

Avançando para perspectivas contemporâneas, a argumentação passa a ser compreendida como um processo interacional e dialógico. Segundo Koch e Elias (2020), o desenvolvimento da competência argumentativa na escola é essencial para formar sujeitos capazes de interagir de forma consciente, fortalecendo competências comunicativas e socioemocionais. Nesse sentido, as autoras enfatizam a necessidade de resgatar o sentido prático da linguagem no ambiente escolar: “Troca de ideias, tomada de posição, discussão, tudo isso tem a ver com a argumentação, mas parece que nos esquecemos disso quando nos sentamos nos bancos escolares” (Koch; Elias, 2020, p. 14).

Complementarmente, Amossy (2020) situa a argumentação como um fenômeno constitutivo de toda atividade discursiva, funcionando como um instrumento de mediação social e cultural que atravessa todas as esferas da interação humana. Sob essa ótica, argumentar é um ato de posicionamento e responsabilidade. Além disso, autores como Plantin (2019) e Meyer (2013) reforçam a dimensão emocional e a resolução de problemas como motores da argumentação. No cenário educacional brasileiro, essas teorias dialogam diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a argumentação como uma competência central e transversal. O documento estabelece que o ensino da argumentação deve ser articulado ao trabalho com gêneros textuais e com as práticas sociais de uso da linguagem, visando a formação de um estudante capaz de analisar e interagir criticamente em diferentes esferas.

AFINAL, O QUE É ARGUMENTAR?

A argumentação constitui um dos eixos centrais do uso da linguagem humana e se manifesta em todas as esferas da vida social. Na escola, seu ensino ultrapassa o domínio das regras gramaticais e textuais, configurando-se como uma prática discursiva que possibilita ao sujeito compreender, justificar e sustentar pontos de vista de maneira ética e racional. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), argumentar significa buscar a adesão de um auditório por meio de razões fundamentadas, o que implica reconhecer a pluralidade de perspectivas. Koch e Elias (2020), ao abordarem o ensino da argumentação, defendem que o desenvolvimento dessa competência contribui para a formação de cidadãos participativos, críticos e empáticos.

Nesse contexto, o ensino da argumentação na escola assume papel decisivo para a construção de uma cultura do diálogo, essencial à vida democrática. O campo da argumentação, do qual parte o nosso interesse para o presente artigo, tem como base a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), em uma revisitação da tradição clássica, instituída na Grécia Antiga, na qual a retórica trazia como definição a arte de persuadir por intermédio da linguagem, em três dimensões – *ethos*, *pathos* e *logos* – enunciadas no pensamento aristotélico.

Para aprofundar a compreensão desse processo, é imperativo revisitar a eficácia da prova retórica: Aristóteles não via a persuasão como um truque técnico, mas como um equilíbrio entre o caráter do orador (*ethos*), a disposição emocional do auditório (*pathos*) e a consistência lógica do argumento (*logos*). Na formação escolar, o trabalho com o *ethos* é fundamental para que o aluno entenda que sua credibilidade não provém apenas do que ele diz, mas da imagem de responsabilidade e honestidade intelectual que ele projeta ao falar: “O *ethos* é a imagem que o orador constrói de si mesmo em seu discurso para exercer influência sobre o auditório. Ele não é o que o orador é ‘na realidade’, mas o que ele parece ser através da sua fala” (Amossy, 2020, p. 124).

Ao transpor esse conceito para o ensino, o professor ajuda o estudante a perceber que argumentar com ética significa construir um *ethos* de respeito ao contraditório, transformando a disputa verbal em um exercício de convivência mediada pela palavra e pela busca da verdade plausível.

No século XX, Perelman e Tyteca, sem desconsiderar os princípios da retórica difundida por Aristóteles, revitalizaram tais estudos, ao proporem a chamada Nova Retórica, cuja preocupação centra-se na argumentação como forma de raciocínio prático. Em oposição ao modelo lógico-dedutivo, os autores defendem que o discurso argumentativo busca a adesão de um auditório por meio de razões plausíveis, e não de verdades absolutas. O argumento, nesse sentido, é essencialmente dialógico, situacional e ético. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 56), “toda argumentação visa provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses apresentadas”. Essa definição revela o caráter social da argumentação, uma vez que se funda no reconhecimento do outro e na busca por consenso, muito mais do que as disputas travadas na Antiguidade.

Uma ampliação vital proposta por Perelman & Tyteca, no Tratado de Argumentação, sem dúvida é a distinção entre persuadir e convencer. Enquanto a persuasão foca na ação e em um auditório particular, o convencimento mira o “auditório universal”, composto por todo ser humano racional: “Propomo-nos chamar persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 31).

Ensinar essa distinção na escola é preparar o aluno para a vida pública. Ao buscar “convencer”, o estudante aprende a abandonar argumentos puramente egoístas ou segmentados em favor de justificativas que podem ser aceitas por qualquer cidadão consciente. É nesse ponto que a argumentação deixa de ser uma tarefa escolar e torna-se um pilar da democracia: a busca por razões que sustentem o bem comum.

ABORDAGENS RECENTES ACERCA DA ARGUMENTAÇÃO

Autores contemporâneos ampliam a visão consolidada na nova retórica, aproximando a argumentação da linguística textual e da análise do discurso. Koch e Elias (2020) compreendem a argumentação como processo interacional, em que o sujeito constrói sentido em interlocução com o outro, mediado por contextos sociocognitivos. Para as autoras, o ensino da argumentação implica formar leitores e produtores de textos capazes de reconhecer diferentes posições e de sustentar seus pontos de vista de forma ética.

A visão interacional de Koch e Elias fundamenta-se, em última instância, no dialogismo bakhtiniano. Para Bakhtin, a linguagem não é um sistema estático, mas uma arena de vozes em constante interação. Ensinar argumentação sob este prisma significa ensinar o(a) estudante a reconhecer que sua fala nunca é isolada; ela é uma resposta a discursos anteriores e uma antecipação de reações futuras: “A argumentação não se reduz a um conjunto de estratégias para convencer, mas é o modo como habitamos a linguagem, respondendo aos discursos que vieram antes de nós e antecipando as reações de nossos interlocutores” (Koch; Elias, 2020, p. 42). Tal aprofundamento permite que o(a) estudante veja a argumentação como uma ferramenta de inserção social. Ele aprende a ouvir a “polifonia” da sociedade — as múltiplas vozes e ideologias — e a posicionar-se de maneira autônoma, compreendendo que argumentar é negociar sentidos dentro de uma cadeia de diálogos humanos ininterruptos.

Amossy (2020), por sua vez, enfatiza o papel da argumentação no discurso social, compreendendo-a como prática que permeia todos os gêneros e esferas de comunicação. A autora argumenta que “a argumentação é constitutiva de toda atividade discursiva” (Amossy, 2020, p. 19), pois todo discurso busca adesão, legitimação ou contestação. Desse modo, a perspectiva apresentada pela autora amplia o entendimento da argumentação para além de um simples recurso linguístico, situando-a como um fenômeno social e cultural que atravessa todas as formas de interação humana.

Ao considerar que todo discurso carrega uma intencionalidade e busca influenciar ou dialogar com o outro, ratifica-se que argumentar é também um ato de posicionamento e responsabilidade. Assim, a argumentação torna-se um instrumento de mediação entre as diferenças, promovendo o exercício da cidadania e o fortalecimento do diálogo democrático. Na escola, essa concepção implica compreender que ensinar a argumentar é formar sujeitos conscientes de sua voz e de seu papel social, capazes de intervir eticamente nas múltiplas esferas discursivas do mundo contemporâneo.

Os estudos de Plantin (2019) e Meyer (2013) também contribuem para essa renovação teórica, ao destacar a dimensão dialógica e emocional da argumentação. O primeiro enfatiza que argumentar é negociar significados em contextos de conflito, enquanto o segundo propõe compreender o “problema” como origem da argumentação, significando que argumentamos sempre que uma questão está em aberto e exige tomada de posição.

Essas concepções ampliam o alcance pedagógico da argumentação, permitindo abordá-la como prática discursiva, cognitiva e social. Ao propor situações comunicativas que desafiam o estudante a refletir, sustentar e revisar seus posicionamentos, a escola estimula a autonomia intelectual e o diálogo respeitoso entre diferentes perspectivas. Assim, a argumentação passa a ser compreendida como um meio de construção coletiva do conhecimento e de fortalecimento das relações humanas, favorecendo uma educação voltada à convivência democrática e à resolução ética dos conflitos sociais.

A BNCC NO ÂMBITO DA ARGUMENTAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a argumentação como competência essencial ao desenvolvimento humano, ao afirmar que o estudante deve ser capaz de “analisar, posicionar-se e interagir criticamente em diferentes práticas de linguagem”. No componente de Língua Portuguesa, a argumentação aparece transversalmente em todos os campos de atuação – desde questões da vida pública até os contextos literários e científicos –, dessa forma evidenciando seu caráter formativo. De acordo com o documento, o ensino da argumentação deve ser articulado ao trabalho com gêneros textuais e com as práticas sociais de uso da linguagem. Ao produzir textos de opinião, participar de debates ou analisar discursos midiáticos, o aluno exercita a reflexão crítica sobre valores, crenças e ideologias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca explicitamente a transversalidade da argumentação como competência essencial para a formação dos(as) estudantes, especialmente no componente de Língua Portuguesa:

A argumentação, a exposição, a explicação, a narração e a descrição são modalidades de organização do discurso que perpassam os diferentes campos de atuação social e devem ser objeto de aprendizagem em todas as etapas da escolarização (Brasil, 2017, p. 67).

O trecho em questão evidencia que a argumentação não é restrita a um único conteúdo ou disciplina, mas constitui uma competência transversal, presente em diversas práticas de linguagem e contextos de aprendizagem. Ela reforça a importância de trabalhar a argumentação como instrumento de interação social, cidadania e construção do pensamento crítico em todas as áreas do conhecimento.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Koch e Elias (2020), quando estes ressaltam que a argumentação escolar não deve restringir-se à estruturação formal de textos, mas envolver a construção de sentidos e o diálogo com a realidade social. O ensino da argumentação, portanto, deve ser compreendido como espaço de exercício da cidadania, para além da produção textual que deve ser, unicamente, objeto das avaliações formais:

Quando pensamos em exames e concursos, aí sim a tarefa se torna ainda mais difícil e vira motivo de angústia e ansiedade: Troca de ideias, tomada de posição, discussão, tudo isso tem a ver com a argumentação, mas parece que nos esquecemos disso quando nos sentamos nos bancos escolares (Koch; Elias, 2020, p. 14).

Torna-se evidente uma crítica à forma como a escola, muitas vezes, reduz o ensino da argumentação a um treinamento voltado apenas para exames e avaliações, esquecendo-se de seu potencial formativo e social. As autoras ressaltam que argumentar é um ato de interação e de construção de sentidos, e não apenas uma técnica para responder a questões.

Ao enfatizar a troca de ideias e o diálogo, a reflexão convida os(as) educadores(as) a repensarem suas práticas, de modo que a argumentação seja vivenciada como exercício de cidadania e pensamento crítico. Assim, a escola deve recuperar o valor da palavra como meio de expressão, participação e transformação coletiva.

COMO A ESCOLA PODE ENSINAR A ARGUMENTAR?

Para que a argumentação seja efetivamente trabalhada na escola, é indispensável que os professores redimensionem as suas práticas pedagógicas no ensino da argumentação, o que se confere a partir de uma formação teórica e metodológica sólida. Já está cristalizado que o ensino dos gêneros argumentativos requer planejamento didático que envolva leitura, análise e produção textual, mediadas por práticas de interação e reflexão linguística, mas não se pode perder de vista a intencionalidade, ou seja, ampliando-se as possibilidades de aplicação das técnicas argumentativas para realidades além das avaliações de proficiência intra e extraescolares.

Nesse sentido, o papel do professor é o de mediador, capaz de criar situações de aprendizagem que estimulem o estudante a construir e sustentar pontos de vista. Koch e Elias (2020, p. 87) observam que “ensinar a argumentar é ensinar a conviver”, uma vez que a argumentação implica reconhecer o outro e negociar sentidos. Assim, o ensino da argumentação deve articular-se à formação ética e cidadã.

No que concerne à atuação didática na escola, a título de exemplificações, podem ser promovidas rodas de conversa ou assembleias nas quais os(as) estudantes discutam questões reais do cotidiano escolar, como o uso de celulares, o desperdício de alimentos na merenda, ou a preservação dos espaços comuns. Nessas atividades, os(as) alunos(as) são incentivados a apresentar argumentos, ouvir opiniões divergentes e construir coletivamente propostas de solução. Essa prática valoriza a argumentação como instrumento de negociação e cidadania, mostrando que o poder da palavra é capaz de transformar o ambiente em que vivem.

Uma forma interessante e significativa é desenvolver projetos interdisciplinares em que os(as) alunos(as) investiguem problemas locais que afetam o cotidiano das comunidades onde vivem, por exemplo, a mobilidade urbana, o descarte de lixo ou a violência no entorno da escola, e proponham soluções argumentadas, embasadas em pesquisa e diálogo com os sujeitos envolvidos nesse contexto; debates públicos, campanhas de conscientização e produções midiáticas (vídeos, podcasts, cartas abertas) podem resultar desses projetos. Assim, a argumentação é aplicada como prática social e formativa, que estimula o posicionamento crítico e o compromisso ético dos(as) estudantes diante de questões reais.

Uma estratégia de destaque para materializar essa formação é a realização do júri simulado interdisciplinar, estratégia em que se é possível contemplar as dimensões do *ethos*, *pathos* e *logos*, com lastro no seguinte roteiro:

- a) Escolha do tema socialmente vivo: Deve-se selecionar um dilema real que afete a comunidade escolar, a exemplo do limite da liberdade de expressão nas redes sociais ou a sustentabilidade no ambiente escolar;
- b) Divisão de papéis e construção do *ethos*: Os(as) alunos(as) são divididos(as) em grupos de acusação, defesa, magistrados e conselho de sentença. Cada grupo deve construir uma imagem de credibilidade (*ethos*) fundamentada na pesquisa e no respeito às normas de debate;
- c) Fase de investigação (*logos*): Coleta de evidências, leis, dados estatísticos e argumentos de autoridade que sustentem a tese do grupo.
- d) O debate (*pathos* e interação): Durante a simulação, os(as) estudantes devem mobilizar estratégias de adesão do auditório (*pathos*), utilizando a linguagem de forma empática e persuasiva, mas sempre ética;
- e) Sentença e intervenção social: A culminância não é apenas o veredito, mas a confecção de um documento social – uma carta aberta ou sentença Fundamentada – que sintetize os consensos alcançados e proponha uma intervenção real na escola.

Esta prática transforma o exercício retórico em uma intervenção concreta na realidade, desenvolvendo a autonomia e o compromisso ético dos(as) estudantes. Em conformidade com Amossy (2020), o exercício argumentativo permite que os indivíduos compreendam e participem de debates públicos, resistindo à manipulação discursiva, e isso se aplica plenamente a sujeitos em formação escolar. Ao formar alunos e alunas que pensam e dialogam, a escola contribui para a consolidação da democracia e do respeito às diferenças, trazendo pautas e abordagens que resultem no bem comum da comunidade escolar. Desse modo, o ensino da argumentação transcende a preparação para exames e avaliações externas, constituindo-se como ferramenta de emancipação e inclusão social.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica com abordagem qualitativa. Corroborando com a proposta do artigo, essa escolha metodológica permite o aprofundamento teórico necessário para inter-relacionar a teoria e a prática pedagógica no ensino da argumentação. A abordagem qualitativa é justificada pela necessidade de interpretar os processos de construção de sentido e o papel formativo da linguagem, indo além de dados puramente estatísticos ou quantitativos.

O *corpus* de análise foi estruturado em duas frentes complementares:

- Levantamento Bibliográfico: Foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas que fundamentam o campo da retórica e da linguística textual, com destaque para o “Tratado da Argumentação” de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e os estudos de Koch e Elias (2020). Também foram integradas as perspectivas de Amossy (2020), Plantin (2019) e Meyer (2013) para fornecer uma visão atualizada sobre a argumentatividade no discurso social;

- Análise Documental: A investigação estendeu-se ao exame de documentos curriculares oficiais, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O objetivo dessa análise foi compreender como a competência argumentativa está prevista e transversalizada nas políticas educacionais brasileiras.

O procedimento analítico buscou confrontar as teorias da “Nova Retórica” e da linguística interacional com as diretrizes da BNCC, visando a identificar lacunas no ensino tradicional e propor estratégias didáticas que valorizem a autonomia intelectual do estudante. Dessa forma, a metodologia não se limitou à descrição teórica, mas buscou caminhos para a aplicação da argumentação em contextos reais e cotidianos, conforme proposto nos objetivos do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa indicam que a argumentação, quando trabalhada de forma transversal e ética, atua como um catalisador para a autonomia intelectual do estudante. A análise revela que o ensino tradicional, focado em estruturas rígidas para exames, gera distanciamento entre o aluno e a linguagem. Em contrapartida, ao alinhar as práticas escolares à Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e à perspectiva interacional de Koch e Elias (2020), a escola recupera o valor da palavra como meio de expressão e transformação.

A ARGUMENTAÇÃO NA PRÁTICA SOCIAL E ESCOLAR

A investigação demonstrou que a argumentação deve ser compreendida como um fenômeno social que atravessa todas as interações humanas. Os resultados apontam que, ao introduzir gêneros discursivos reais, a escola promove:

- Construção de Consenso: O exercício argumentativo deixa de ser um embate de forças para se tornar um processo de escuta e busca por adesão em torno de teses fundamentadas;

- Mediação de Conflitos: Atividades como rodas de conversa sobre o uso de celulares ou o desperdício de merenda, por exemplo, incentivam os(as) alunos(as) a negociar significados e construir soluções coletivas;

- Visão Crítica da Realidade: Projetos interdisciplinares que abordam a mobilidade urbana ou o descarte de lixo permitem que o estudante utilize a pesquisa e o diálogo para propor intervenções éticas em sua comunidade.

ALINHAMENTO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A análise da BNCC (2017) ratifica que a argumentação é uma competência essencial, presente em todos os campos de atuação, da vida pública à científica. No entanto, aprofundar essa discussão exige olhar para a transversalidade prevista no documento, que orienta a argumentação para a defesa de pontos de vista que respeitem os direitos humanos e a consciência socioambiental. O alinhamento com as políticas educacionais brasileiras não deve ser apenas documental, mas sim uma diretriz para a reestruturação dos currículos escolares e para a prática docente cotidiana.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que a formação dos professores da área de linguagem vise à preparação do estudante para usar a argumentação na vida social. Isso implica em transpor o conhecimento retórico para espaços como o diálogo familiar, a atuação cidadã consciente, a inserção qualificada no mundo do trabalho e a participação política ativa. O professor, enquanto mediador, deve ser capacitado para criar sequências didáticas que coloquem o aluno diante de dilemas reais, onde a argumentação seja a chave para a resolução ética de problemas.

O fortalecimento dessa competência nas políticas educacionais visa formar sujeitos capazes de interagir criticamente, resistindo à manipulação discursiva e participando ativamente de sua comunidade. Assim, a escola cumpre sua função social de não apenas preparar para exames de proficiência, mas para a vida em sociedade, onde o poder da palavra fundamentada é o principal instrumento de emancipação e inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das concepções de argumentação resultante do presente artigo revela que tanto a retórica clássica quanto as abordagens contemporâneas reconhecem seu papel central na formação humana. Ao resgatar a trindade aristotélica — *ethos*, *pathos* e *logos* —, compreende-se que o ensino da argumentação não se limita à transmissão de

técnicas de persuasão, mas envolve a construção de uma identidade ética e a capacidade de conexão empática com o outro.

No campo educacional, a argumentação assume relevância ao permitir que o estudante compreenda a linguagem como instrumento de ação no mundo. Na perspectiva perelmaniana, a argumentação está vinculada à racionalidade prática e à ética da comunicação. Essa concepção aproxima-se das diretrizes da BNCC, que valoriza o diálogo e o respeito à diversidade de opiniões. Assim, o ensino da argumentação na escola deve possibilitar que o estudante exercite a escuta ativa, a empatia e a responsabilidade discursiva.

Quando a escola promove práticas argumentativas, como debates, júris simulados e análise crítica de discursos, favorece o desenvolvimento de competências comunicativas e socioemocionais. Essas atividades estimulam o raciocínio lógico, o respeito ao contraditório e a construção coletiva de saberes, compreendidos como aspectos fundamentais para a convivência democrática, isso porque, ao aprender a argumentar, o estudante aprende também a dialogar, a ouvir e a participar. A incorporação da perspectiva dialógica reforça que ensinar a argumentar é, fundamentalmente, ensinar a conviver. A linguagem argumentativa assume, portanto, o seu caráter de linguagem cidadã, capaz de garantir que o poder da palavra seja sempre um convite à emancipação e ao entendimento mútuo.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Argumentação e linguagem**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MEYER, Michel. **A retórica**: questões de método e análise. São Paulo: Contexto, 2013.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FIGURAS DE RETÓRICA NA PUBLICIDADE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE PEÇA PUBLICITÁRIA CONTEMPORÂNEA

Juliana Félix dos Santos (UFAL)

Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL)

INTRODUÇÃO

A Retórica, durante séculos, foi considerada uma disciplina central no processo educativo, reconhecida como uma *ars* — do latim, que traduz o grego *techné*, ou seja, uma arte que reúne habilidades voltadas à construção de discursos persuasivos. Associada à estética discursiva, a Retórica perdeu, ao longo do tempo, parte de seu caráter argumentativo, sendo muitas vezes reduzida a um simples catálogo de figuras de linguagem. Contudo, essas figuras, quando analisadas em sua dimensão funcional, ultrapassam o ornamento, isto é, possuem papel ativo na argumentação e na produção de sentidos.

Neste estudo, é apresentada uma análise discursiva das figuras de linguagem utilizadas em peças publicitárias contemporâneas, a partir de uma perspectiva retórica. Com base na concepção de que a Retórica visa não apenas provar ou demonstrar, mas também agradar, emocionar e comover; o foco recai sobre a dimensão argumentativa e afetiva da linguagem publicitária.

A pesquisa está alicerçada em questionamentos centrais como: de que forma as figuras de linguagem operam na construção de mensagens publicitárias persuasivas? Quais efeitos produzem sobre o interlocutor? A análise considera que, ao contrário do uso meramente estético, essas figuras são mobilizadas para reforçar posicionamentos ideológicos, construir identidades e promover produtos ou estilos de vida.

A retórica aristotélica fornece a base teórica para este trabalho, especialmente por meio da tríade *ethos*, *pathos* e *logos*, categorias que definem os modos de persuasão. No âmbito publicitário, tais elementos se entrelaçam de maneira estratégica. Assim, este estudo propõe como objetivo geral analisar as estratégias retóricas mobilizadas em peças publicitárias contemporâneas, observando como as figuras de linguagem atuam na construção de discursos persuasivos. Os objetivos específicos compreendem: a) Aplicar os fundamentos da Retórica Clássica e da Nova Retórica à análise de peças publicitárias; b) Identificar o uso intencional das figuras de linguagem como ferramentas argumentativas; c) Avaliar os efeitos dessas figuras na recepção e interpretação da mensagem pelo público; d) Compreender a articulação entre linguagem, emoção e consumo;

A publicidade contemporânea, enquanto prática discursiva cotidiana, representa um terreno fértil para a análise retórica, pois opera com apelos simbólicos, emocionais e racionais em intensas disputas por atenção, desejo e adesão. Ao articular texto, imagem e emoção, o discurso publicitário lança mão de uma variedade de recursos retóricos para tornar suas mensagens mais eficazes e envolventes.

A RETÓRICA

Formalmente, a Retórica tem origem no século V a.C., na Sicília, em um contexto judicial. Após a queda do tirano Hieron II, surgiu a necessidade de que os cidadãos reivindicassem suas propriedades diante de grandes júris populares. Sem a figura do advogado, oradores como Córax e Tísias passaram a ensinar técnicas de argumentação, dando origem à chamada “Arte Retórica”. Córax definiu a retórica como a arte da persuasão e introduziu o célebre argumento baseado na verossimilhança, bem como os *topoi*, lugares-comuns da argumentação.

Foi a própria Retórica que inaugurou os estudos do discurso, ao reconhecer que “a um discurso opõe-se um contradiscurso” (Fiorin, 2014, p. 9), ou seja, todo enunciado é potencialmente reversível. Essa compreensão da linguagem como campo de disputas simbólicas é central também na análise da publicidade contemporânea. Apesar da importância dos sofistas para a fundação do pensamento retórico, sua associação ao relativismo e à manipulação gerou críticas severas.

Para Reboul (2004), a Retórica é a arte de persuadir pelo discurso, tal definição não se aplica a qualquer tipo de enunciado, mas especificamente àqueles que têm como objetivo influenciar crenças, atitudes ou comportamentos. Em sua leitura, persuadir vai além de convencer, enquanto convencer é levar alguém a compreender racionalmente um argumento, persuadir implica afetar e engajar o receptor de modo mais profundo, emocional, ético e racionalmente. Isso é especialmente relevante na publicidade, onde o apelo à emoção (*pathos*), à credibilidade (*ethos*) e à lógica (*logos*) é constantemente mobilizado.

O Tratado da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) é uma das principais obras que contribuíram para a retomada contemporânea da Retórica. Nela, os autores destacam o papel da linguagem como meio de ação, capaz de organizar o discurso para influenciar adesões. Essa perspectiva sustenta que a persuasão está ligada tanto ao conteúdo argumentativo quanto à forma como ele é expresso.

Assim, longe de ser apenas uma ferramenta estética, a Retórica é também uma tecnologia de comunicação, uma prática que torna o discurso mais claro, eloquente e eficaz. Na publicidade, essa característica se evidencia no uso estratégico das figuras de linguagem, que atuam como dispositivos argumentativos para atrair, emocionar e convencer o público. Dessa forma, o presente estudo parte da premissa de que a Retórica, ao unir estética e argumentação, permanece fundamental na construção de discursos persuasivos, como os encontrados nas peças publicitárias contemporâneas.

A Retórica, mais do que uma técnica de persuasão ou estilo, é uma prática essencial à comunicação humana em diferentes contextos. Segundo Reboul (2004), além de ensinar a arte de bem dizer, ela envolve também a interpretação do discurso e a compreensão do não-dito, aproximando-se da hermenêutica. Nas palavras do autor, “aprender a arte de bem dizer é já e também aprender a ser” (Reboul, 2004, p. XXII), destacando seu valor formativo.

A RETÓRICA CLÁSSICA E A NOVA RETÓRICA

A Retórica pode ser compreendida a partir de dois momentos históricos principais: a Retórica Clássica, originada na Grécia Antiga, e a Nova Retórica, que ganha força a partir do século XX. Ambas compartilham o objetivo central da persuasão, mas assumem formas distintas conforme o contexto histórico e os meios de comunicação.

Na Grécia, a retórica surgiu como prática essencial à vida pública e democrática. Com nomes como Isócrates, Aristóteles e, mais tarde, Cícero e Quintiliano, ela se consolidou como uma disciplina formal que articulava discurso, pensamento e ação política. Apesar da importância histórica, a Retórica sofreu um progressivo declínio. Segundo Reboul (2004), a queda da eloquência após Cícero foi atribuída inicialmente à preguiça dos jovens e à desvalorização da educação. No entanto, o autor aponta causas mais profundas, como o afastamento da Retórica de sua função pública, sobretudo com o fim da democracia como arena de debates e deliberações.

Contudo, mesmo marginalizada, a Retórica não desaparece. Reboul (2004) destaca que ela continua presente nos discursos políticos, jurídicos e religiosos e foi revitalizada com o surgimento dos meios de comunicação de massa no século XX. A partir da década de 1960, surge na Europa a chamada Nova Retórica, que amplia o campo de atuação retórico para além dos discursos orais e escritos, incorporando imagens, publicidade, música, cinema, artes visuais e outros suportes multimodais.

A retórica contemporânea, nesse sentido, assume novos contornos, passa a abarcar diversas formas de comunicação persuasiva, especialmente os discursos publicitários, onde a linguagem figurada (como metáforas, hipérboles e prosopopeias) é amplamente utilizada para construir sentidos e provocar adesão. A Retórica da imagem também ganha protagonismo nesse contexto, ao analisar produções visuais como cartazes, vídeos publicitários e fotografias, todos veículos que constroem discursos persuasivos por meio de elementos estéticos, simbólicos e emocionais.

Dessa forma, a presente pesquisa reconhece que a publicidade contemporânea atualiza e ressignifica muitos dos princípios da Retórica Clássica, utilizando figuras de linguagem e estratégias argumentativas para produzir efeitos de sentido. Ao investigar essas construções, o trabalho dialoga tanto com os fundamentos da Retórica Antiga quanto com os desdobramentos da Nova Retórica, ressaltando a permanência e a transformação das práticas persuasivas em tempos de comunicação visual e digital.

PONTUAÇÕES ACERCA DA TRIÁDE ARISTOTÉLICA

Na obra *Retórica*, Aristóteles introduz as três *pisteis*, os meios de persuasão, que fundamentam sua teoria retórica. São elas: *ethos*, que diz respeito à credibilidade do orador, ao caráter que ele deve parecer ter; *pathos*, que envolve a mobilização das emoções do público; e *logos*, que representa a dimensão racional do discurso, construída por meio de raciocínios e provas argumentativas. Enquanto *ethos* e *pathos* constituem a parte afetiva da persuasão, o *logos* é a base lógico-dialética da retórica.

Apesar dessa articulação entre afetividade e racionalidade, Aristóteles deixa claro que o *logos* da retórica não se baseia em provas absolutas, como nas ciências exatas, mas sim em argumentos verossímeis (*eikos*), isto é, aquilo que ocorre com frequência e que, por isso, tem grande probabilidade de ser aceito como verdadeiro. O *eikos* funciona na retórica como o *endoxon* na dialética, ambos são pontos de partida aceitos pelo senso comum ou pela opinião dos sábios. Isso demonstra que, mesmo limitada ao provável, a Retórica continua a operar dentro da racionalidade, ainda que não da racionalidade demonstrativa.

Como destaca Reboul (2004), a retórica aristotélica se constrói como uma arte ao mesmo tempo argumentativa e afetiva, na qual os elementos lógicos, éticos e emocionais são utilizados com o objetivo de agir sobre os ouvintes. A prova, nesse caso, não é somente racional, mas depende também da confiança gerada pelo orador (*ethos*) e da emoção despertada no público (*pathos*). Essa integração é o que diferencia a Retórica de uma simples técnica discursiva e a eleva a uma arte fundamental para a vida coletiva.

A RETÓRICA DA IMAGEM E A PUBLICIDADE: VER E PERSUADIR

A retórica contemporânea não se limita mais ao discurso oral ou escrito. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação e da cultura de massa, as imagens passaram a ocupar papel central na construção de discursos persuasivos. Nesse cenário, a publicidade emerge como um dos espaços mais expressivos da retórica visual. É nesse campo que a imagem, deliberadamente construída, busca convencer, comover e seduzir o olhar do público-alvo por meio de uma linguagem não verbal, mas densamente carregada de significados.

Segundo Alexandre Júnior (2010), a imagem ocupa um espaço que, no passado, era essencialmente da palavra. Por isso, ao falar da eficácia retórica das imagens, é possível estabelecer paralelos com o que se conhecia como *evidentia*, conceito clássico descrito por Quintiliano como a capacidade de tornar o discurso visual, como se o público “visse” o que era dito. O que antes era feito pela linguagem, agora é muitas vezes realizado por recursos visuais que “falam por si”, seja em uma pintura, uma fotografia de impacto, ou na organização visual de uma peça publicitária.

Com o surgimento da Nova Retórica e o avanço das mídias visuais, essa potência da imagem se amplia. A publicidade, por exemplo, torna-se um dos principais campos de atuação da retórica visual, justamente por explorar a articulação entre estética,

emoção e persuasão. Cartazes, vídeos, embalagens e narrativas visuais funcionam como discursos argumentativos, nos quais cada elemento, cor, forma, enquadramento e gesto contribuem para a construção de sentido e impacto.

Como observa Barthes (1984, p. 40), “a publicidade é talvez o único campo em que a imagem é intencionalmente elaborada, em que é certa a existência de uma retórica da imagem”. A imagem publicitária, portanto, não é neutra: ela mobiliza estratégias discursivas tão complexas quanto aquelas encontradas na linguagem verbal. Barthes (1984) propõe que uma imagem publicitária contém três tipos de mensagens: linguística, icônica denotativa e icônica conotativa. A primeira refere-se ao texto presente na peça (marca, slogan); a segunda ao conteúdo visual imediato (o que se vê); e a terceira às associações culturais e simbólicas ativadas pelo que é mostrado, ou seja, à sua dimensão persuasiva.

Nesse sentido, a imagem opera com os mesmos princípios da retórica clássica. A tríade aristotélica — *ethos*, *pathos* e *logos* — pode ser observada nas estratégias visuais: o *ethos* está na construção da credibilidade da marca; o *pathos* na mobilização de afetos e desejos; e o *logos* na disposição racional dos elementos que estruturam o anúncio. Alexandre Júnior (2010) reforça que, na retórica da imagem, a organização visual é fundamental para ativar sentidos e emocionar o público, operando como um tipo de argumento sensível. Para ele, “a imagem não apenas mostra, ela diz algo sem palavras — e isso é profundamente retórico” (Alexandre Júnior, 2010, p. 14).

Assim, ao estudar as peças publicitárias contemporâneas, é essencial compreender a imagem como um discurso. Ela é retórica porque convence, emociona e representa. Como afirma Reboul (2004), a Retórica não é apenas “a arte de bem dizer”, mas “a arte de persuadir pelo discurso” e, no caso da publicidade, esse discurso é, muitas vezes, visual.

AS FIGURAS DE LINGUAGEM E A PUBLICIDADE

Conforme mencionado anteriormente, em épocas passadas, a Retórica detinha um papel de grande significância, sendo fundamental em todos os níveis de educação. Contudo, ao longo do tempo, sua importância foi reduzida a meramente uma técnica de embelezamento do discurso. Consequentemente, ela foi percebida apenas como um adorno superficial, desprovida de sua essência argumentativa. Isso resultou na sua desvalorização, sendo até mesmo rotulada como irrelevante.

Segundo Fiorin (2014, p. 10), as figuras são operações enunciativas para intensificar o sentido de algum elemento do discurso, são, assim, mecanismos de construção do discurso. Para uma compreensão mais abrangente, é crucial analisar as figuras dentro de um contexto mais amplo. O autor também salienta que as figuras sempre carregam uma dimensão argumentativa, uma vez que são empregadas com o propósito de persuadir, o que constitui a base fundamental da relação entre o emissor e o receptor da mensagem. Para Abreu (2013), as figuras retóricas são recursos linguísticos utilizados especialmente a serviço da persuasão

Adicionalmente, a figura de retórica deve ser considerada funcional e é um meio para facilitar a aceitação do argumento, o autor ainda define que: “Se o argumento é o prego, a figura é o modo de pregá-lo” (p. 114). Em Genette (1972), o autor francês pontua duas vertentes da retórica: uma focada na argumentação e outra nos *tropos* (figuras de linguagem). Após a dimensão argumentativa ser desconsiderada, a Retórica foi associada à elocução, que, mais tarde, se transformou em uma *tropologia*, ou seja, uma teoria das figuras de linguagem.

As figuras retóricas exercem uma influência persuasiva, Fiorin (2014) as aponta como atuam ativando a região cerebral responsável pelas emoções, o sistema límbico. O autor mostra que elas desempenham o papel de cenas em um filme, criando atmosferas que variam entre suspense, humor e encantamento, em apoio aos nossos argumentos. Elas se organizam, de forma didática, em quatro categorias principais: figuras de som, figuras de palavras, figuras de construção e figuras de pensamento. As figuras de som exploram os efeitos produzidos pela sonoridade das palavras.

Já as figuras de palavras operam no plano do significado, muitas vezes jogando com o sentido literal e o figurado dos termos. A metáfora, nesse contexto, é central. Reboul (2004) afirma que ela funciona como uma forma condensada de alegoria, ao associar dois elementos por semelhança, tornando o discurso mais sugestivo e eficaz. As figuras de construção, por sua vez, estão relacionadas à organização das frases. Reboul (2004) destaca que essas figuras contribuem não apenas para o estilo, mas para a ênfase argumentativa, ao manipular o arranjo das palavras e conduzir o leitor ou ouvinte ao foco desejado.

As figuras de pensamento transcendem o nível do som ou da estrutura sintática, atuando no plano das ideias. Elas articulam sentidos por meio da ambiguidade e da relação entre o enunciado e seu contexto. Figuras como a prosopopeia — ou personificação — atribuem características humanas a entes abstratos ou inanimados, ampliando o campo semântico do discurso. Para Fiorin (2014), isso permite generalizações impactantes e reforça a força expressiva da linguagem figurada.

A relevância dessas figuras retóricas vai além da ornamentação textual. Elas são instrumentos cognitivos e comunicativos essenciais. Por meio de metáforas, metonímias, hipérboles ou antíteses, escritores expandem os sentidos das palavras, despertam emoções e provocam reflexões. A presença das figuras permite ao leitor vivenciar cenas, sentimentos e tensões de forma mais intensa e significativa. Mais do que embelezar, elas moldam o pensamento, canalizam intenções e constroem relações entre o discurso e o mundo.

O GÊNERO PUBLICIDADE

O gênero publicidade configura-se como um tipo de discurso marcadamente persuasivo, cujo principal objetivo é influenciar atitudes, desejos e comportamentos do interlocutor. Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais emergem de práticas sociais e organizam-se conforme os objetivos comunicativos de quem os utiliza. Nesse

sentido, a publicidade, como prática discursiva, articula linguagem, imagem e estratégia argumentativa para atingir finalidades específicas, sobretudo, a de promover bens, serviços, ideias ou estilos de vida.

No campo da publicidade, o *ethos* é projetado a partir da imagem da marca, dos valores que ela pretende transmitir e da confiabilidade que busca estabelecer. O *pathos* é acionado por meio da construção de emoções, como o desejo, a nostalgia, a alegria ou a empatia, elementos que afetam diretamente a recepção da mensagem. Já o *logos* se manifesta nas estruturas lógicas da argumentação, que organizam o discurso de forma coerente, muitas vezes recorrendo a analogias, metáforas, generalizações e silogismos implícitos.

Portanto, o gênero publicitário se revela um campo fértil para o estudo da Retórica e da Argumentação, justamente por condensar estratégias discursivas sofisticadas e mobilizar, em sua composição, uma gama variada de recursos que visam não apenas informar, mas sobretudo influenciar, convencer e seduzir. Ao analisar a publicidade sob o olhar da Retórica, revela-se a profundidade de suas construções e o modo como atua na formação de subjetividades e na mediação de valores sociais.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

Este trabalho se concentra nos estudos retóricos, adotando uma abordagem retórico-argumentativa de uma peça publicitária. Para conduzir esta pesquisa, foram realizadas inicialmente revisões bibliográficas extensas, envolvendo leituras dos estudiosos mais relevantes da área. Logo após, houve uma procura intensa da peça publicitária, ao ser selecionada e escolhida, deu-se início à análise. Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que defende o estudo do ser humano como um ser não passivo e sim um ser capaz de interpretar o mundo ao seu redor (Oliveira, 2009, p. 2), uma vez que seu desenvolvimento é processual e inclui análises específicas ao longo do processo. Sendo assim, as perguntas que norteiam este trabalho são: de que forma as figuras de linguagem operam na construção de mensagens publicitárias persuasivas? Quais efeitos produzem sobre o interlocutor? A busca por essas respostas constitui o foco da pesquisa.

CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

A fim de examinar como a Retórica atua no discurso publicitário contemporâneo, esta pesquisa se debruça sobre a campanha “Abra a felicidade”, desenvolvida pela Coca-Cola no ano de 2015. Essa campanha foi amplamente veiculada em diversas mídias (TV, outdoors, plataformas digitais e ações interativas) e se destacou por articular linguagem verbal e não verbal de forma intensa, mobilizando fortemente o apelo emocional.

A escolha dessa peça não é arbitrária, a publicidade, como salienta Marcuschi (2008), é um gênero discursivo que se estrutura para promover ações persuasivas, utilizando estratégias linguísticas, visuais e simbólicas que visam afetar o destinatário e

levá-lo a adotar um comportamento, seja este o consumo de um produto, a adesão a uma ideia ou a identificação com uma marca. O *corpus*, portanto, é composto por um conjunto representativo de peça da campanha: imagem estática, slogan e registros de ações de marketing de experiência, cuja seleção foi orientada pela presença marcante de figuras de linguagem e apelos retóricos.

Ademais, como pontua Carvalho (2004), o texto publicitário se vale de uma “engenharia argumentativa” na qual se entrelaçam raciocínios implícitos, sugestões emocionais e elementos de identificação social. Nesse contexto, a campanha “Abra a felicidade” oferece um terreno fértil para análise, pois combina estratégias verbais com uma imagem altamente simbólica e narrativa afetiva, o que possibilita uma abordagem retórica integradora entre *ethos*, *pathos* e *logos*.

A seleção e delimitação do *corpus* visa, portanto, analisar como as estratégias retóricas são aplicadas para gerar efeito de persuasão e engajamento emocional, contribuindo para a construção de uma imagem de marca positiva, otimista e desejável. A análise será conduzida à luz da Retórica clássica e contemporânea, dialogando com os aportes teóricos.

ANÁLISE

Figura 1: Peça publicitária⁹



Fonte: Meio e mensagem, 5 de janeiro de 2015.

A campanha “Abra a felicidade”, lançada pela Coca-Cola em 2015 e amplamente veiculada no Brasil, propõe uma mensagem que transcende o simples consumo do refrigerante. O *slogan* atua como um convite direto, no qual a ação física de abrir uma garrafa é associada à possibilidade simbólica de acessar sentimentos positivos como alegria, otimismo e bem-estar. A marca propõe, assim, não apenas um produto, mas uma experiência sensível e afetiva, ancorada na ideia de que um gesto cotidiano — abrir uma Coca-Cola — pode transformar o estado emocional do consumidor.

9 - <https://www.meioemensagem.com.br/comunicacao/coca-cola-tranforma-fogos-em-canudos>.

A peça constrói uma metáfora visual impactante ao transformar os canudos em fogos de artifício visuais, evocando a celebração da virada do ano. A imagem veiculada em mobiliários urbanos da zona sul do Rio de Janeiro cruza o ícone do copo com canudo com o espetáculo dos fogos de Copacabana. Essa estratégia simbólica associa o consumo da bebida a momentos de festa e esperança coletiva. O canudo deixa de ser mero utensílio e torna-se explosão de felicidade, sugerindo que o simples ato de abrir uma Coca-Cola representa uma celebração pessoal e social. A composição visual, no contexto urbano e festivo, reforça o vínculo entre o produto e a emoção de virada.

A marca é representada como um elemento de conexão social e geração de felicidade. O ambiente publicitário configura, portanto, uma estética do afeto, em que a positividade está ligada diretamente ao produto. Segundo Marcuschi (2008), o gênero publicitário se constrói com base em elementos verbais e não verbais, e é justamente essa conjunção que se observa na campanha da Coca-Cola. A peça mobiliza tanto os valores simbólicos da marca quanto os sentimentos universais do público-alvo. A bebida se converte em metáfora de um modo de viver.

A campanha analisada utiliza o slogan “Abra a felicidade”, associado à imagem da garrafa de Coca-Cola sendo aberta, enquanto canudos coloridos se expandem no ar como se fossem fogos de artifício. O impacto visual é imediato: cria-se um efeito de encantamento e celebração por meio de uma metáfora visual que transforma um gesto cotidiano — abrir uma bebida — em uma experiência extraordinária, impregnada de emoção e sentido.

A peça publicitária recorre à metáfora como um recurso central para a construção do sentido. No plano literal, a imagem apresenta o gesto de abrir uma garrafa da bebida; já no plano figurado, esse ato simples é convertido em uma experiência emocional intensa, prazerosa e quase mágica. A explosão de canudos que se assemelham a fogos de artifício visualiza esse impacto, sugerindo que abrir uma Coca-Cola é, simbolicamente, “abrir a felicidade”.

Essa metáfora estabelece um encadeamento simbólico entre o produto e o estado emocional prometido: Coca-Cola -> gesto de abrir -> acesso à felicidade. Segundo Fiorin (2014), as metáforas alteram o sentido convencional das palavras ao colocar em relação domínios distintos da experiência humana, e por isso se configuram como instrumentos argumentativos altamente eficazes, capazes de condensar valores e significados em uma imagem única e impactante.

Com forte função persuasiva, a peça publicitária mobiliza os três pilares clássicos da retórica aristotélica: *pathos*, *ethos* e *logos*. O *pathos* é acionado ao despertar emoções, memórias afetivas e o desejo imediato de experimentar algo prazeroso, associando o consumo da bebida a sentimentos positivos e momentos especiais. O *ethos*, por sua vez, apresenta o publicitário da marca como um facilitador da felicidade, construindo uma imagem de confiança e proximidade com o consumidor.

Já o *logos*, embora simbólico, opera por meio de uma lógica emocional: se abrir uma Coca-Cola representa abrir a felicidade, então o acesso à alegria estaria ao alcance de um simples gesto. Nesse contexto, a metáfora atua como um mecanismo retórico eficaz, transformando uma ação cotidiana — abrir uma garrafa — em uma experiência simbólica altamente positiva. A marca, assim, é convertida em um ícone universal de prazer e socialização, fazendo com que o público associe inconscientemente a Coca-Cola a momentos felizes e significativos.

A expressão “abrir a felicidade”, utilizada como *slogan* da campanha da Coca-Cola, exemplifica o uso da prosopopeia ao atribuir à felicidade — um sentimento abstrato — características de um objeto físico e manipulável. Nesse processo, a felicidade é personificada como algo que pode ser “aberto”, como se estivesse contida dentro da garrafa, esperando ser liberada.

Tal construção simbólica intensifica a carga emocional da mensagem, ao sugerir que um simples gesto cotidiano pode desencadear uma experiência afetiva profunda. De acordo com Fiorin (2014), a prosopopeia expande o sentido convencional da linguagem ao projetar propriedades humanas ou concretas sobre conceitos abstratos, ampliando seu poder expressivo e argumentativo. Assim, o *slogan* não apenas comunica, mas persuade afetivamente, convertendo o consumo do produto em uma ação simbólica de acesso imediato à felicidade.

A função persuasiva da prosopopeia no *slogan* “abra a felicidade” reside na capacidade de transformar uma emoção abstrata em algo próximo, concreto e desejável. Do ponto de vista do *ethos*, o publicitário se posiciona como facilitador da felicidade, pois apresenta um caráter engenhoso, criativo e inteligente, isso faz com que a marca se mostre como a mediadora desse acesso, reforçando sua imagem como promotora de bem-estar e afetividade.

No plano do *pathos*, ele é constituído pela emoção suscitada pelo *ethos* do publicitário, que aciona a emoção, a memória afetiva e o desejo imediato. A personificação da felicidade estabelece uma conexão emocional direta com o público, fazendo com que o sentimento pareça tangível e imediatamente acessível, como se bastasse abrir uma garrafa para alcançá-lo.

Quanto ao *logos*, a estratégia atua ao tornar visível o invisível: atribuir uma forma concreta à felicidade facilita sua compreensão e aceitação, criando imagens mentais vividas que fixam a mensagem. O impacto retórico é significativo, pois transforma um gesto cotidiano, abrir uma garrafa, em um ato carregado de significado simbólico, promovendo a Coca-Cola como um canal para a realização emocional e afetiva do consumidor.

Há, também, a figura hipérbole, presente de forma implícita na campanha “Abra a felicidade”, manifesta-se na promessa exagerada de que a felicidade está literalmente contida em uma garrafa de refrigerante. Trata-se de uma amplificação retórica que potencializa simbolicamente o valor do produto, transformando um gesto cotidiano — abrir uma Coca-Cola — em um ato capaz de provocar uma experiência emocional intensa.

Segundo Fiorin (2014, p.75), a hipérbole “é o tropo em que há um aumento da intensidade semântica”, com o objetivo de enfatizar e chamar a atenção para o que se quer comunicar.

Assim, ao prometer mais do que realmente entrega, a marca não apenas reforça seu *ethos* afetivo, mas também cria uma lógica emocional (*logos*) que, ainda que hiperbólica, se revela eficaz: a de que pequenos gestos podem transformar o cotidiano em algo extraordinário.

Além disso, a campanha explora a retórica da imagem, como discutido por Barthes (1984). O sistema icônico presente nos comerciais da Coca-Cola carrega mensagens culturais codificadas: a felicidade é representada por corpos jovens, ambientes ensolarados, encontros sociais e liberdade de expressão emocional. Esses signos visuais, articulados à linguagem verbal, constroem uma semiótica do prazer e do consumo como forma de realização pessoal.

Por fim, a campanha não apenas busca vender um produto, mas propõe um estilo de vida — uma forma de se relacionar com o mundo através da marca. A publicidade, como sustenta Carvalho (2006), insere-se como prática discursiva que produz sentidos sociais e posiciona o consumidor como agente de desejo e pertencimento. A Coca-Cola, nesse contexto, vende não apenas uma bebida, mas um modo de ser.

Conforme Barthes (1984), esta peça exemplifica a composição tripartida da mensagem publicitária, com a mensagem linguística: o slogan “Abra a felicidade em 2015”, a mensagem icônica denotativa, a imagem do canudo estilizado como fogos de artifício e a mensagem icônica conotativa: os valores culturais da virada, celebração e otimismo coletivo vinculados à marca. A imagem deixa de ser meramente ilustrativa para se tornar uma proposição retórica visual: comunica uma ideia com densidade simbólica, evocando sentimentos e construindo sentido.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da peça publicitária da Coca-Cola, veiculada em 2015 sob o slogan “Abra a felicidade”, permitiu evidenciar como as figuras de linguagem atuam de forma estratégica na construção de mensagens publicitárias persuasivas. No discurso visual e verbal analisado, recursos como metáfora, prosopopeia e hipérbole não apenas enriquecem o texto, como intensificam sua força expressiva e simbólica, aproximando o gênero publicitário das práticas retóricas clássicas.

Entre as figuras estudadas, a metáfora mostrou-se especialmente relevante por transformar o ato literal de abrir uma garrafa em um gesto figurado de acesso à felicidade. A prosopopeia, por sua vez, conferiu humanidade à própria felicidade. Ao tratar um sentimento como uma entidade tangível e ativa, algo que pode ser aberto, a peça atribui características humanas ao abstrato, criando imagens mentais vívidas e acessíveis ao público. Com isso, a marca assume o papel de mediadora entre o sujeito e a emoção desejada, fortalecendo seu *ethos* afetivo e confiável.

Já a hipóbole, implícita na promessa de que a felicidade está contida em um refrigerante, produz um efeito de amplificação simbólica. Ao exagerar propositalmente a consequência do ato de consumo, ela destaca o produto como solução imediata para uma necessidade subjetiva.

Diante das perguntas que nortearam este estudo: de que forma as figuras de linguagem operam na construção de mensagens publicitárias persuasivas? Quais efeitos produzem sobre o interlocutor? Verifica-se, portanto, que as figuras de linguagem operam na publicidade como dispositivos de condensação simbólica e emocional. Elas reconfiguram a realidade ao transformar ações ordinárias em experiências extraordinárias, estabelecendo vínculos afetivos entre marca e consumidor. Ao manipular sentidos e afetos, essas figuras produzem efeitos poderosos sobre o interlocutor, despertam emoções, criam memórias afetivas e promovem identificação com o discurso.

Em suma, os resultados desta análise evidenciam que o uso expressivo das figuras de linguagem na publicidade não é meramente estético, mas profundamente estratégico. As figuras retóricas, ao articularem razão, emoção e credibilidade, demonstram sua relevância como instrumentos persuasivos no cenário midiático contemporâneo, aproximando o discurso publicitário das matrizes fundadoras da arte da Retórica. A partir da análise da peça “Abra a felicidade”, da Coca-Cola (2015), foi possível compreender que a publicidade contemporânea resgata e ressignifica os fundamentos da retórica clássica, mobilizando-os para seduzir, emocionar e influenciar seu público.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 8. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.
- ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. O poder da retórica na palavra e na ação. In: PEREIRA, Belmiro Fernandes; VÁRZEAS, Marta (org.). **Retórica e teatro: a palavra em ação**. Porto: Universidade do Porto, 2010.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Edições Ediouro; Tecnoprint S.A., s.d. (Coleção Clássicos de Ouro).
- BARTHES, Roland. Retórica da imagem. In: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obscuro**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- FLORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.
- GENETTE, Gérard. **Figures III**. Paris: Seuil, 1972.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATEUS, Samuel. **Introdução à retórica no século XXI**. Covilhã: LabCom–IFP, 2018.

OLIVEIRA, Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Maceió: Edufal, 2009.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLANTIN, Christophe. **A argumentação:** história, teorias, perspectivas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica.** 2. ed. Tradução de Ivone Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HUMOR, ARGUMENTAÇÃO E IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS: A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA NO DISCURSO DIGITAL

Fabíola Nunes Tavares (UFC)

Maria Margarete Fernandes de Sousa (UFC)

INTRODUÇÃO

Os indivíduos, mesmo que minimamente, devido a inúmeras questões do âmbito social, já passaram pela escola ou a conhecem enquanto assunção de outros papéis sociais para além de aluno(a). É aluno(a), é pai ou mãe de estudante, é avó(avô) de estudante, é professor(a), diretor(a), coordenador(a), secretário(a), etc. Em algum lugar da memória ou da experiência de vida, as pessoas têm algum imaginário acerca da escola.

Pensando nesses imaginários que foram criados, cristalizados ou descrystalizados é que se iniciou o processo desta pesquisa que tem por objetivo analisar que imaginários sociodiscursivos, presentes nos discursos humorísticos, são formados e como os sujeitos receptores interpretam esses imaginários acerca da escola.

A escolha pelo discurso humorístico se dá pelo fato de que nele há um espaço de liberdade que muitas vezes não é aceita em outras situações de comunicação, já que no humor sempre se espera uma quebra de expectativa sobre as realidades do mundo.

Para discutir estas questões, nos propomos a apresentar uma pesquisa qualitativa na análise de um vídeo do humorista Diogo Nogueira e que foi postado em seu canal do Youtube. A escolha por este *corpus* é justificada no fato de que esse humorista especificamente constrói seus discursos em espetáculos de comédia *standup* cuja temática são os(as) professores, mais direcionadamente professoras, e ambientes escolares. Exemplos de seus espetáculos que também estão em seu canal do Youtube são “Vida de professor 1”, Vida de Professor 2” e “Savana Pedagógica”, além de alguns cortes do Instagram que também abordam a temática da vida e da situação de professores e professoras na escola.

Como arcabouço teórico que embasa essa análise, nos alicerçamos na teoria semiolinguística de Charaudeau (2007, 2025) acerca do sujeito que sempre intencional e se coloca em uma situação de comunicação com o objetivo de significar o mundo para outro sujeito também intencional que pode ou não significar da mesma forma, pois não há um único efeito de sentido ao se produzir um discurso, além de suas análises acerca do discurso humorístico e efeitos de sentido do discurso humorístico.

Para tratar das questões referentes aos imaginários que são construídos acerca da escola, utilizamos também Charaudeau (2017, 2025) e sua discussão acerca dos imaginários sociodiscursivos, assim como Amossy e Pierrot (2022) que tratam dos estereótipos, complementados com pesquisadores da área da educação que discutem os imaginários acerca da escola, entre eles Nóvoa (2007, 1999) e Arroyo (2013).

Como estamos utilizando um *corpus* digital e analisamos os comentários dos internautas acerca dos discursos produzidos, cabe também embasar nossa pesquisa nos conceitos acerca do discurso digital através dos estudos de Paveau (2021). Dela utilizamos o conceito de discurso nativo digital e sua classificação acerca dos comentários.

Para apresentar essa pesquisa, então, estruturamos este trabalho apresentando primeiramente as discussões teóricas e conceituações acerca do discurso humorístico e o mecanismo do humor. Posteriormente, sobre o discurso nativo digital e os comentários online já que é através deles que investigamos os efeitos visados e os efeitos produzidos acerca do humor produzido. E por último, uma discussão sobre os imaginários e estereótipos construídos acerca da escola.

Apresentamos a descrição metodológica da pesquisa e a análise do *corpus* e os resultados alcançados, finalizando com a conclusão da pesquisa e sinalizações de lacunas para pesquisas posteriores e com as referências utilizadas.

DISCURSO HUMORÍSTICO E SEU MECANISMO

Os pressupostos da Teoria Semiolinguística afirmam que o sujeito é sempre intencional e argumenta como estratégia de influência e que a significação de toda troca linguageira tem por resultado uma coconstrução entre o sentido intencional de um sujeito comunicante e o sentido interpretado por um sujeito receptor (Charaudeau, 2007).

Da mesma forma, o discurso humorístico também funciona em uma situação de comunicação onde temos um sujeito intencional, o humorista, que se dirige intencionalmente com um projeto de dizer que significa o mundo dentro de um universo de discurso e com determinado grau de aceitabilidade permitido pela situação de comunicação para um outro sujeito, no caso uma plateia. Essa plateia pode ser cúmplice ou vítima desse discurso, assim como há sempre um alvo do discurso do humor, que pode ser uma pessoa (indivíduo ou grupo), uma determinada situação ou mesmo uma opinião ou crença.

Aplicando essa teoria do mecanismo do humor do que nos propomos aqui, ou seja, numa análise de um vídeo de humor postado no ambiente do Youtube, temos um humorista que se dirige a uma plateia presencial ou virtual (presencial no caso daqueles que assistem ao espetáculo e virtual no caso daqueles que assistem ao vídeo) e essa plateia pode ser cúmplice ou seja, validar o discurso do humorista com palmas e risadas ou pode invalidar com vaias e gritos, mas pode ela mesma também ser alvo, quando o humorista cria o discurso de humor direcionado a ela. E pode também este mesmo humorista utilizar como alvo o indivíduo específico professor(a), ou a coletividade da

categoria professor ou a escola enquanto instituição, e ainda pode utilizar como alvo alguma situação enfrentada dentro da escola.

O universo do discurso humorístico é variado, pois tudo pode ser alvo, isso por que para Charaudeau (2011) o mecanismo do humor que é organizado por estes três protagonistas (falante, o destinatário e o alvo) e é permeado por uma visão excêntrica do mundo social, pois o tipo de humor e o efeito que é produzido sobre o destinatário não será o mesmo a depender do tipo de humor utilizado e do efeito que é produzido no destinatário e tudo isso depende do grau de aceitabilidade social.

Por isso, alguns discursos podem ser aceitos dentro de determinado círculo social, mas rejeitados por outro, pode ter sido aceito em determinado período da história e negado em outro, pode ser aceito por determinada cultura e não por outras.

Dessa forma, o ato humorístico é um ato de enunciação com fins estratégicos de fazer o interlocutor se tornar cúmplice e que se organiza dentro de um jogo onde se põe em questão visões mais ou menos padronizadas e/ou estereotipadas do mundo e que pode proceder em duplicações, disjunções ou discordâncias (Charaudeau, 2006).

Tudo isso, porque qualquer troca linguageira seja ela através do discurso humorístico ou não trabalha com efeitos possíveis de sentido. Conforme Charaudeau (2025) num processo de comunicação e de coconstrução da significação o sujeito constrói uma encenação com a intencionalidade de produzir efeitos visados, chamados assim, porque nada garante efetivamente que correspondam a efeitos produzidos no receptor.

Tratando especificamente do discurso humorístico, Charaudeau (2011) afirma que o efeito possível é fruto do tipo de questionamento de mundo e do contrato que o humorista oferece ao destinatário e que obriga este a aderir a esse questionamento. É, portanto, na visão do autor, um problema de intencionalidade em o sujeito humorista é a origem de um efeito visado e o receptor a origem de um efeito produzido.

Estes efeitos podem, assim, corresponder a diferentes tipos de cumplicidade entre humorista e público, ou seja, podem-se produzir efeitos lúdicos, críticos, cínicos ou de escárnio

O efeito lúdico é aquele livre de qualquer criticidade, produzido e consumido sem absolutamente nenhum julgamento, como se tudo fosse possível. Aqui se procura compartilhar uma visão excêntrica e peculiar do mundo e das normas de julgamento social sem que isso implique em algum compromisso moral ou questionamento das normas sociais. É o mais comum entre os efeitos e onde se espera aceitação do público com risos e palmas.

O efeito crítico já oferece ao destinatário uma falsa pretensão de virtude que oculta valores negativos. É, portanto, polêmico (ao contrário da cumplicidade lúdica), pois intenciona compartilhar um ataque a uma ordem estabelecida, denunciando valores falsos. Diferentemente da cumplicidade lúdica, a crítica pode se tornar agressiva em relação ao alvo. É encontrado em grande quantidade em charges jornalísticas ou em debates políticos.

O efeito cínico tem uma intencionalidade destrutiva e é, portanto, mais agressiva que a cumplicidade crítica porque busca promover a desvalorização de valores que as normas sociais consideram positivas e universais. Esses valores, que dizem respeito à humanidade, à vida e à morte, são dessacralizados. Por meio de seu efeito devastador e destrutivo acerca de valores sociais, morais e da sociedade, o ato cínico coloca o humorista na posição paradoxal daquele que se liberta das regras do mundo, mas se vê, ao mesmo tempo, isolado em uma luta solitária. Esse tipo de efeito aparece frequentemente em piadas ou comentários sexistas, a título de exemplo.

O efeito de escárnio visa desqualificar o alvo, menosprezando-o, ou seja, busca compartilhar a insignificância do alvo quando este se considera importante (ou quando outros o consideram importante). Assim, visa denunciar o que seria uma usurpação de poder e, ao mesmo tempo, revela a insignificância dessa suposta posição de poder. A cumplicidade do escárnio compartilha com a da crítica a desqualificação de uma pessoa ou de uma ideia, mas, diferentemente da crítica, não parte de, nem exige, qualquer desenvolvimento argumentativo. Esse efeito pode ser alcançado, por exemplo, através de um ataque a determinado aspecto psicológico da pessoa a fim de minar sua legitimidade e importância.

Entendendo a categorização acerca dos efeitos possíveis do discurso humorístico, intencionamos analisar, então, quais efeitos possíveis são projetados pelos humoristas e quais foram produzidos através da análise dos comentários dos internautas nos vídeos do *corpus*. Por isso, é importante que agora vejamos como estes comentários são definidos e categorizados no mundo digital.

DISCURSO DIGITAL E OS COMENTÁRIOS ON-LINE

Para Paveau (2021) é importante que se faça nos estudos da linguagem uma análise pós-dualista, pois os efeitos da revolução digital já estão postos, então ela defende a ideia de que a língua e os usos discursivos dela sejam vistos como um compósito. Por isso, defende uma análise do discurso nativo digital, entendendo-o como “o conjunto das produções verbais elaboradas on-line, quaisquer que sejam os aparelhos, as interfaces, as plataformas ou as ferramentas da escrita” (p. 28).

Dessa forma, uma análise do discurso digital é aquela que descreve e analisa o funcionamento das produções linguageiras nativas da internet e, pensando por esta perspectiva compósita entre o linguageiro e não linguageiro, a autora propõe que os discursos nativos apresentam as características de composição, deslinearização, ampliação, relacionalidade, investigabilidade e imprevisibilidade.

Para esta pesquisa, estamos utilizando o Youtube como ambiente de produção de discursos nativos digitais, mesmo que, no caso específico de nosso *corpus*, o discurso tenha sido encenado presencialmente em um teatro, gravado e postado, a *posteriori* no meio digital, o discurso ainda carrega intrinsecamente as características e análises do digital.

Isso acontece porque após seu carregamento do ambiente digital do Youtube o texto é outro, entendendo o texto como evento comunicativo, único e irrepetível, atualizado a cada nova interação (Cavalcante et al., 2022). Dessa forma, o vídeo postado no Youtube carrega a característica de composição reunindo o linguageiro e o tecnológico; a deslinearização ao permitir o desenvolvimento através de mais de um fio discursivo; a ampliação que possibilita a adição de mais informações através dos comentários; a relacionalidade com outras plataformas digitais através do tecnosigno de compartilhamento, investigabilidade proporcionada pelas ferramentas de busca e a imprevisibilidade proporcionada também pelas ferramentas de compartilhamento.

A partir do conceito de ampliação enquanto característica de um discurso nativo digital, Paveau (2021), apresenta a definição de comentário on-line como “texto produzido pelos internautas na web a partir de um texto primeiro, em espaços próprios para a escrita de blogs, sites de informação e redes sociais” (p. 98).

Estes comentários também são dotados de algumas características, ou seja, eles possuem uma enunciação pseudonímica, assim, todo comentário é assinado por uma identidade oficial do internauta, mesmo que anônima ou com nomes fictícios ou reais, é uma identidade discursiva deste usuário da internet.

Os comentários on-line também possuem uma relacionalidade, ou seja, eles podem se relacionar com o texto primeiro, no caso desta pesquisa, com o vídeo acerca da escola, mas podem também se relacionar entre si, quando temos comentários sobre comentários e que, algumas vezes, não têm relação com o texto primeiro ou o transcendem. Por este mesmo motivo, eles também possibilitam uma conversacionalidade e uma recursividade manifesta através da utilização da linguagem verbal, dos emojis, da postagem de links, imagens, etc.

Eles também estão num espaço de camadas enunciativas (Martins, 2024), ou seja, diferentemente do que Paveau (2021) propõe como aplicação enunciativa, acreditamos que o quadro enunciativo não se amplia, mas se sobrepõe ou se diversifica. Ou seja, no Youtube, temos uma primeira camada enunciativa, o vídeo, uma segunda camada enunciativa, o vídeo com seus comentários, uma terceira camada enunciativa, os comentários e as respostas aos comentários (Tavares, no prelo).

E por último, os comentários também são dotados de uma publicidade e de uma visibilidade, ou seja, podem ser públicos e visíveis. Por este motivo, na análise dos resultados, não vamos hachurar os pseudônimos dos usuários, entendendo que seus comentários são públicos para qualquer outro usuário que assista ao mesmo vídeo.

Assim como características, Paveau (2021) também propõe uma classificação para os comentários. Aqui trataremos apenas dos comentários relacionais e conversacionais e deixaremos de lado os comentários deslocados e pseudocomentários, pois estão relacionados a ambiente privados ou a compartilhamento de comentários.

Quanto aos comentários relacionais, podem ser enunciados de gesto, quando se relacionam a manifestações fáticas e geralmente ligados a tecnosignos; os comentários-

link, são aqueles em que há um estímulo a deslinearização e a visita de uma outra página da internet, fazendo com que o usuário migre para outro fio discursivo; os comentários-agradecimento, quando há o ato performativo de agradecimento relacionado ao texto primeiro.

Quanto aos comentários conversacionais, podem ser discursivos, ou seja, estão relacionados ao texto primeiro ampliando as discussões e as análises sobre ele; os metadiscursivos quando se dedicam a julgar determinada prática profissional, como a forma correta de se fazer algo ou julgamento quanto a aspectos da língua; e os comentários-troll são aqueles destinados a semear alguma confusão e, portanto, causar polêmica com intervenções violentas e inoportunas.

Em nossa análise, apesar de todos estes comentários se fazerem presentes, exemplificamos na análise e resultados, apenas alguns em que se manifesta claramente os efeitos de sentido sobre os discursos produzidos e como o universo de discurso escolhido foi o da escola e seus sujeitos, nosso próximo capítulo trata dos imaginários que se têm sobre a escola para analisarmos quais deles estão presentes no discurso humorístico de Diogo Almeida.

IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS E A ESCOLA

Quando tratamos sobre o ambiente escolar são variadas as imagens e lembranças que passam pela mente dos indivíduos, isso porque cada um vive uma experiência muito particular a respeito dela. Para alguns é/foi um ambiente seguro e acolhedor, de fazer amigos, para outros só o pensar sobre pode gerar gatilhos relacionados a violência ou solidão. Muitos viveram pessoalmente a experiência durante muitos anos, outras gerações só puderam viver o ensino fundamental e ainda no Brasil, mesmo que em menor número se comparada ao nosso passado histórico, não conseguiram vivenciar o ambiente escolar ou só o puderam fazer já na idade adulta.

O fato é que a escola permeia os imaginários de todo o planeta, mesmo para os que atualmente só o conhecem a partir de outros papéis sociais que não o de estudantes. Para Tardif e Lessard (2012) apesar das grandes mudanças que o mundo tem passado, o sistema escolar parece ter congelado no tempo o que acaba se refletindo na cristalização de imaginários sobre a escola e que permanecem até hoje, ou seja, a escola “mostra-se uma estrutura congelada uma vez por todas, uma organização fossilizada” (p.12).

Essas imagens que construímos acerca do mundo, Charaudeau (2017) vai chamá-las de imaginários sociodiscursivos, ou seja, é um modo de apreensão do mundo que constrói sentidos acerca dos objetos do mundo, dos fenômenos que ali ocorrem, dos seres e dos seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. A construção dos imaginários resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-emocional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva.

Dessa forma, os imaginários são gerados pelos discursos que circulam entre os grupos sociais que criam valores que não se pretendem ser verdadeiros ou falsos, mas que se propõem a ser uma visão do mundo baseada nos saberes. Estes saberes, conforme Charaudeau (2025), se constroem por meio da linguagem, na e pela linguagem, assim o sujeito é capaz, por meio de um processo de reflexibilidade, de dizer de onde vem o saber que cria, mantém e perpetua determinado imaginário.

Charaudeau (2025) organiza esses saberes em duas modalidades: os saberes de conhecimento, ou seja, aqueles que são exteriores ao sujeito, que não dependem dele e que apenas lhe foram dados como já estabelecidos; e os saberes de crença são próprios do sujeito, assim, é o seu olhar sobre o mundo, que interpreta-o e julga-o.

São esses saberes exteriores ou interiores que formam os imaginários sociodiscursivos acerca da escola e que permanecem ou que podem se descrystalizar, assim como propõem Amossy e Pierrot (2022) quando tratam dos estereótipos, já que para as autoras, o que chama a atenção quando se analisam os estereótipos, ou como propõe Charaudeau (2017, 2025), os imaginários sociodiscursivos, o que se constrói não pode ser analisado de maneira estática, mas é necessário, enquanto analista, observar como os indivíduos e grupos de apropriam desses imaginários e como os utilizam no momento da enunciação.

Dessa forma é que chegamos ao objetivo desta pesquisa de analisar que imaginários sociodiscursivos, presentes nos discursos humorísticos, são formados e como os sujeitos receptores interpretam esses imaginários acerca da escola, partindo da ideia de que a sociedade mudou e que segundo Nóvoa (1999), durante muito tempo as práticas institucionalizadas da escola e da educação foram objeto de transação entre professores, pais e comunidades quase sempre mediadas pela igreja e que, posteriormente, o papel da igreja foi substituído pelo Estado.

Levando em consideração também que o ensino é uma prática social, não só porque esses atores (estudantes, professores, pais, grupo gestor, etc.) refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem, mas também que o ambiente escolar reflete esses mesmos elementos culturais e sociais.

METODOLOGIA

Adotamos aqui o método indutivo que, conforme Gil (2008), parte do particular para a generalização, esta, constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade. Ou seja, generalizamos os imaginários surgidos da análise de nosso *corpus* para uma visão geral que se tem nos discursos humorísticos acerca da escola.

Por abordagem, adotamos a pesquisa qualitativa que, segundo Paiva (2019) é o tipo de pesquisa que acontece no mundo real e cujo propósito é o de descrever e, algumas vezes, explicar os fenômenos sociais a partir de seu interior. Ou seja, é intuito

desta pesquisa descrever os imaginários sociodiscursivos acerca da escola explicando os efeitos de sentido do discurso humorístico através dos comentários dos internautas.

Para isso, utilizamos como *corpus* de análise um vídeo do humorista Diogo Almeida, do espetáculo “Savana Pedagógica”, postado em seu canal do Youtube. O vídeo selecionado já traz o nome escola no seu título: Escola é igual presidio¹⁰.

Como categorias de análise, utilizamos as concepções de Charaudeau (2006, 2011) acerca de discurso humorísticos, o mecanismo de produção do humor (locutor/humorista, destinatário e alvo) e os efeitos de sentido (lúdico, crítico, cinico e de escárnio) coconstruídos por eles, assim como suas reflexões acerca de imaginários sociodiscursivos e sua categorização de saberes entre saberes de conhecimento e saberes de crença (Charaudeau, 2017, 2025), entendendo que todo sujeito argumenta como uma tentativa de influenciar o outro (Charaudeau, 2007).

Utilizamos ainda como categorias de análise as classificações de Paveau (2021) acerca dos tipos de comentários (relacionais e conversacionais) e sobre as imagens que existem acerca da escola, sob as perspectivas de Arroyo (2013) e Nóvoa (1999, 2007).

Desta maneira, passamos para aplicação da metodologia descrita no capítulo referente à análise e a discussão dos resultados, a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos esta seção retomando a noção de camadas enunciativas de Martins (2024) para explicar que, ao analisar um vídeo do Youtube, temos que separar as camadas enunciativas: uma primeira em que temos o vídeo encenado no teatro onde há o humorista + plateia física; uma segunda camada enunciativa, em que temos vídeo (humorista + plateia física) + plateia virtual. Em tese, temos ainda uma terceira camada enunciativa, mas que não fará parte de nossas análises aqui, a de usuários comentando comentários dos usuários. É essencial fazer esta separação, mas deixando claro que é apenas para fins de análise, já que todas estas camadas formam um único texto.

Pensando nessas camadas, lembramos que, de acordo com o mecanismo de humor proposto por Charaudeau (2011), temos o humorista (Diogo Almeida), o destinatário e o alvo. Uma particularidade dos vídeos deste humorista e que se relaciona a argumentação como estratégia de influência de Charaudeau (2007), é que Diogo Almeida faz uso do discurso humorístico para influenciar sua plateia (que em sua maioria é formada por profissionais da educação) com a temática principal do universo de discurso da escola e, consequentemente, dos professores(as), alunos(as) e grupo gestor. Aqui o destinatário, plateia física ou virtual é tanto cúmplice quando legitimam as piadas construídas com aplausos e risos, quanto vítima, já que é essa mesma plateia assunto dos discursos produzidos. Já o alvo dos seus discursos são os grupos coletivos que fazem parte da escola, assim como as situações por eles enfrentados no ambiente escolar.

10 - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QUACP12KIQA>. Acesso em 26 dez 2025.

É importante ainda explicar que no circuito de comunicação assumido nos dois vídeos, o humorista enquanto locutor/sujeito comunicante, no espaço externo, assume o papel social da professora Márcia enquanto enunciador, no espaço interno no circuito do ato de linguagem. Este fato é importante porque assim, utiliza como estratégia argumentativa a assunção do *ethos* professoral e cria uma identificação mais aproximada com os destinatários e sujeitos interpretantes (Charaudeau, 2007, 2019).

Quanto ao vídeo “Escola é igual presídio”, já temos a utilização, ainda no título de uma metáfora associando o lugar da escola ao lugar do presídio. Há um paradoxo de duas instituições que deveriam ser diferentes, mas que são tratadas por semelhantes: tanto escola quanto presídio tem sirenes com toques de recolher; a escola para os(as) estudantes entrarem e saírem das salas e o presídio para retorno às celas; uma educa para ingresso na sociedade e a outra educa para reingresso na sociedade.

O humorista, no entanto, segue outra perspectiva, mas sempre tecendo um paralelo entre as duas instituições. De acordo o discurso produzido, é necessário ser forte e que a escola não é para qualquer um, pois escola é igual a presídio e é necessário fazer as amizades certas para sobreviver, da mesma forma que o presídio também se divide por facções e é necessário, para sobreviver, ser aliado aos mais fortes; escola seria dividida por facções e é importante fazer a escolha certa sobre a qual delas se integrar.

A melhor escolha seria a da facção que manda, portanto, a da diretora e da coordenadora escolar porque nela é possível receber benefícios: ou seja, não ir para a barraca do pastel e ter material pedagógico separado, o que pressupõe por inferência uma proposta sobre a escola de que a barraca do pastel é onde se trabalha mais e que na escola não há material pedagógico suficiente para todos os(as) professores.

Há ainda uma comparação do recreio com o banho de sol; a merendeira como a traficante que entrega secretamente um pedaço de bolo. Afirma ainda que a escola é um lugar pesado, de disputa. Coloca professoras novatas e estagiárias como perdidas e desorientadas, palavras com carga semântica negativa, estagiárias e novatas como alvo de apostas sobre quanto tempo aguentam a rotina escolar.

Esses discursos produzidos demonstram um saber de crença acerca do que se vive no ambiente escolar, ou seja, são internos ao sujeito enquanto experiência e opinião de que escola e prisão são semelhantes.

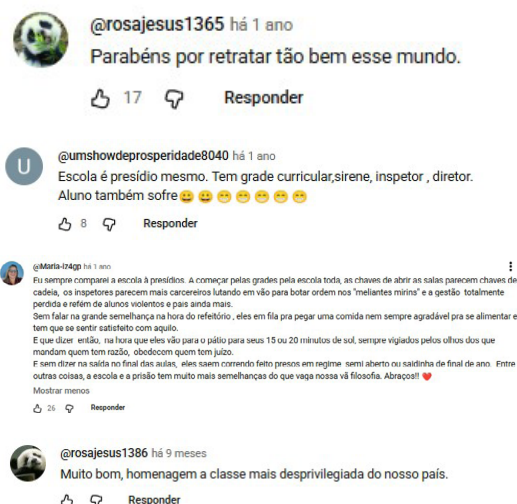
Quanto aos efeitos de sentido, percebemos o lúdico já que se apresenta uma visão excêntrica da escola, mas também é perceptível a utilização dos efeitos cínico, já que há uma desvalorização da norma social de que a escola é um ambiente de educação para o tornar os sujeitos preparados e críticos a viverem na sociedade para além da aquisição de conteúdos disciplinares.

Conforme Arroyo (2013) esses imaginários acerca da escola se dão porque há uma duplicidade quanto ao que se espera da escola quanto a educar e ensinar. A escola precisa ensinar as matérias, valores de sucesso pessoal e ainda precisa ensinar valores

humanos, mas a escola ainda possui um clima burocrático, normatizante de organização disciplinar e de grades (assim como os presídios) e que se perpetuam durante as décadas da educação brasileira.

Quanto aos comentários, separamos os seguintes:

Figura 1: Prints dos comentários dos internautas acerca do vídeo “Escola é igual presídio”



Fonte: Youtube. Canal Diogo Almeida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QUACPI2KIQA>. Acesso em: 26 dez 2025.

O vídeo possui, até a data da coleta, 145 mil visualizações, 10 mil curtidas e 214 comentários, o que demonstra uma certa aceitabilidade, ou seja, estes sujeitos interpretantes, da plateia virtual, foram influenciados positivamente, sinalizado, principalmente, pelo tecnosigno de curtida.

Os comentários com enunciados de gesto, em sua maioria, foram os de emojis de gargalhada, de sorriso ou de coração, que podem ser vistos no comentário dos usuários cujos pseudônimos são @umshowdeprosperidade8040 e @Maria-iz4gp. Este tipo de comentário sinaliza o efeito produzido de ludicidade.

Os comentários conversacionais discursivos de @rosajesus1365, de @umshowdeprosperidade8040 comprovam que o efeito de sentido lúdico do humor gerou uma cumplicidade entre humorista e destinatários, ou seja, o alvo, situação vivida na escola e a própria escola, dentro do mecanismo do humor, funcionaram e geraram uma aceitabilidade do universo de discurso.

Já o comentário de @Maria-iz4gp, segue para um efeito de sentido produzido que talvez não tenha sido intencional por parte do humorista que tende a mirar no lúdico. Percebemos na escrita de da internauta de pseudônimo @Maria-iz4gp um efeito produzido de cinismo e de criticidade, já que ela aproveita para demonstrar outras

comparações possíveis entre escola e presídio, onde também a crítica aos valores socialmente aceitos sobre como deve ser a escola. Percebemos ainda no seu comentário a presença do saber de crença, demonstrada pela sua opinião que é a mesma do humorista ao apontar todas as semelhanças entre escola e presídio.

O mesmo efeito de criticidade também aparece no 2º comentário de @rosajesus1365 ao afirmar que a classe de professores e trabalhadores da educação são desprivilegiadas no país. De acordo com Ferreira (2000), durante anos, a imagem dos professores e trabalhadores da educação foi vinculada ao prestígio, mas com o passar do tempo essa imagem foi dando lugar a um símbolo de desprestígio e sinônimo de pobreza, o que é reforçado neste comentário.

Na verdade, todos os comentários selecionados sinalizam para a tentativa de influenciar os interlocutores a aderirem ao projeto de dizer do humorista, ou seja, os efeitos de sentido pretendidos ou efetivamente produzidos e constatados de que a escola é um ambiente de muitos conflitos.

De acordo com Nóvoa (2007) essa imagem que se cria acerca da escola e dos profissionais de educação não é um dado adquirido, mas é um produto das mudanças, das lutas e conflitos. E é por isso que esses imaginários são formados enquanto processo dinâmico que cristaliza e é descristalizado no decorrer da história e dos sujeitos que a fazem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo de analisar que imaginários sociodiscursivos, presentes nos discursos humorísticos, são formados e como os sujeitos receptores interpretam esses imaginários acerca da escola, esta pesquisa constatou que para a formação dos imaginários sociodiscursivos acerca da escola foram utilizados, principalmente, os saberes de experiência e de opinião de que a escola é um ambiente de difícil convivência entre os professores (entre eles mesmos e entre os professores e os alunos), a escola enquanto ambiente com falta de condições de trabalho e onde há problemas de hierarquia entre professores e grupo gestor.

Estes imaginários, utilizados intencionalmente pelo sujeito humorista, tem como efeito visado e efeito possível a ludicidade, no entanto, enquanto efeitos produzidos, percebidos através da análise dos comentários dos internautas, tenderiam para além verificamos também os efeitos cínico e crítico, enquanto cumplicidades entre humorista, destinatário e alvo, elementos do mecanismo do discurso humorístico como estratégia discursiva de argumentar e influenciar.

Devido ao espaço de apresentação deste trabalho, ainda deixamos como lacunas para pesquisas futuras a análise de um *corpus* mais robusto acerca dos imaginários coconstruídos sobre a escola, assim como a análise de mais comentários e de outras tipologias de comentários e a análise da terceira camada enunciativa (comentários conversacionais entre os usuários).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CAVALCANTE, Mônica. Magalhães et al. **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2019.
- CHARAUDEAU, Patrick, **O sujeito falante em ciências da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2025.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora: Portugal, 1999.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vida de professores**. Porto Editora: Portugal, 2007.
- PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas-SP: Pontes, Editores, 2021.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FERREIRA, Rodolfo. Magistério, mídia e imagem: o jogo das expectativas. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000, p. 111-124.
- CHARAUDEAU, Patrick. Des catégories pour humour. **Revue Questions de communication n° 10**, Press Universitaires de Nancy, 2006 (p.19-41). Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-questions-de-communication-2006-2-page-19?lang=fr>. Acesso em: 25 dez 2025.
- CHARAUDEAU, Patrick. Argumentação entre a visada de influência e a situação de comunicação, **L'Harmattan**, Paris, 2007. Disponível em: <https://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/-2.pdf>. Acesso em: 24 set 2024.
- CHARAUDEAU, Patrick. Des catégories pour l'humour. Précisions, rectifications, compléments. In: Vivero MaD.(dir). Humour et crises sociales. **Regards croisés**, (p. 9-43), L'Harmattan, Paris, 2011. Disponível em: <https://www.patrick-charaudeau.com/Des-categories-pour-l-humour-Precisions-rectifications-complements.html>. Acesso em: 25 dez 2025.
- CHARAUDEAU, Patrick. Os Estereótipos muito bem, os imaginários ainda melhor. Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/857/433>. Acesso em: 24 set 2024.
- MARTINS, Mayara Arruda. **Tecnotextualidade e campo dêitico digital – análise de aspectos interacionais e enunciativos**. 2024. 161 f. Tese (Doutorado em Linguística) -

Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

TAVARES, Fabiola Nunes. **Imaginários sobre professores em discursos humorísticos de teatro de improviso**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (previsto para março de 2026), no prelo.

ENTRE MITO E CULTURA: A CONFIGURAÇÃO DO ETHOS RIBEIRINHO NAS LENDAS DO SÃO FRANCISCO

Flávio Passos Santana (UPE)

Juliana Alves da Silva (UPE)

INTRODUÇÃO

De um lado temos o Rio São Francisco, cujas águas cruzam destinos e encantam os olhos, também considerado uma artéria viva da terra, suas correntezas cantam lendas, memórias e mistérios, que foram guardados dentro de águas profundas para aqueles que ousam escutá-las. E, do outro lado, temos Inácio, o menino movido pela curiosidade e que se deixa guiar pelos encantos do Opará.

Inácio é um menino ribeirinho de 12 anos que vive assombrado pelo medo do Rio São Francisco. Esse medo se deu devido ao seu histórico familiar de perdas trágicas - o rio levou os seus pais, restando-lhe apenas Dona Maria, sua avó. Desde então, o rio que é algo mágico aos olhos de muitos, passou a ser para Inácio e sua avó, a representação da dor e da ausência. De acordo com Alves (2023, p. 70) “a perda e o luto são fenômenos inerentes à nossa existência. Cada humano e cada cultura tem modos distintos de experimentar tais fenômenos”. Ainda assim, o rio nunca deixou de exercer sobre o menino a força da atração, até que, reunindo coragem, Inácio mergulhou no desconhecido e, em suas águas, foi transformado por ele.

Este artigo é fruto de uma análise do curta-metragem *O Menino que Tinha Medo do Rio*, cuja história mostra Inácio, mesmo com medo do rio, envolvido em uma odisseia de lendas. A partir disso, o objetivo deste trabalho é compreender como as lendas ancestrais das comunidades ribeirinhas contribuem para a formação do ethos deste povo por meio do texto audiovisual. Para tanto, temos os seguintes objetivos específicos: investigar como o medo do rio influencia na percepção dentro do ambiente ribeirinho; identificar quais são os elementos culturais que fortalecem a identidade dessas comunidades que vivem nas margens do rio; fazer uma análise do curta-metragem a partir da Retórica e Argumentação; levar para o público informações sobre a cultura ribeirinha. Para tanto, foram utilizados como arcabouço teórico os estudos de Amossy (2005), Fiorin (2019), Maingueneau (2005), Mateus (2018), Mosca (2001) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Esse curta-metragem foi produzido no ano de 2020 pela própria comunidade ribeirinha do estado de Pernambuco, especificamente a cidade de Petrolândia, por meio

do projeto “cinemas no interior”, segundo o site *cine caatinga*¹¹. A intenção por trás dessa produção visou a preservação das tradições locais e dos saberes passados para a próxima geração. Por isso, é um audiovisual que se destaca pela sua autorrepresentação, pois carrega consigo a autenticidade de ter permitido que os próprios moradores contassem suas histórias, assim reforçando o papel simbólico do Rio São Francisco.

Para que haja um pré conhecimento, a construção do nosso trabalho ocorreu da seguinte forma: a priori, foi feita uma revisão da literatura, a fim de compreender as diferentes perspectivas concebidas pelo ethos dentro de discurso. Posteriormente, foram definidos os procedimentos metodológicos adotados para a execução deste trabalho. Em seguida, com o propósito de difundir a teoria com o curta-metragem, analisamos os diálogos, assim como os elementos visuais presentes no curta-metragem, a partir da Retórica e Argumentação.

Para tanto, este trabalho se divide em introdução, momento em que apresentamos para o leitor as ideias e o nosso objeto de análise; o referencial teórico, parte que abordamos as teorias apreendidas e as suas discussões, trazendo momentos de reflexão acerca do que será retomado nas análises; a metodologia, que explica melhor quais procedimentos foram utilizados para chegarmos aos resultados das análises; as análises do curta-metragem, contextualizando com as teorias, bem como as lendas que são discutidas na obra audiovisual; as considerações finais, momento que refletimos sobre a importância desta pesquisa e a sua relevância para os estudos linguísticos e culturais; por fim, as referências bibliográficas utilizadas neste artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com os estudos desenvolvidos por Mateus (2018), em seu livro *Introdução à retórica do Séc. XXI*:

A Retórica prosperou na democracia ateniense, ela entrou progressivamente em declínio a partir da Idade Média [...] com renascer das democracias Ocidentais, a Retórica sofreu um processo de reabilitação e revalorização a que se chamou Nova Retórica (Mateus, 2018, p. 34).

Nessa mesma direção, sabe-se que a retórica possui as suas características definidoras, como a argumentação e a persuasão, por exemplo. A discussão empreendida por Amossy (2005, p. 123), conceitua a “argumentação como um conjunto de trocas verbais pelos quais o orador provoca a adesão de um auditório”. Dentre outros autores consultados, destacam-se Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), em sua obra intitulada *Tratado da argumentação*: a nova retórica, alegam que:

11 - Disponível em: <https://cinecaatinga.com.br/filmes/o-menino-que-tinha-medo-do-rio/>. Último acesso em 27 de Jun. de 2025.

Percebemos melhor a argumentação quando ela é desenvolvida por um orador que se dirige verbalmente a um determinado auditório [...] como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem ela se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 21).

Para Mateus (2018, p. 42) “a Retórica recorre aos apelos. Os apelos são estratégias simbólicas que visam provocar uma resposta emocional”. A partir disso, pode-se pensar no segundo item definidor da retórica, a persuasão. Em relação a essa teoria, segundo Mateus (2018, p. 15), a persuasão pode ser definida como “o processo simbólico no qual os comunicadores procuram convencer outras pessoas a alterar as suas atitudes”. Em consonância, Mosca (2001, p. 22) defende que o discurso persuasivo é “aquele destinado a agir sobre os outros através do logos (palavra e razão), envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (ethos) e a reação a ser desencadeada nos que ouvem (áthos)”.

Todos os conceitos apresentados oferecem informações que são consideradas um dos pilares da retórica clássica, além de mostrar que também fazem parte tanto das relações humanas quanto na construção de sentido. Seguindo esse pensamento, para Mosca (2001, p. 23) “todo discurso é uma construção retórica, na medida em que procura conduzir o seu destinatário [...] projetando-lhe o seu próprio ponto de vista”. Em apoio a essa argumentação, segundo Amossy (2005, p. 123) afirma que “o locutor deve agir sobre alocutário”. O que significa dizer que quem fala, influencia ou convence quem ouve por meio do discurso.

Além disso, como afirma Maingueneau (2005)

A noção de ethos pertence à tradição retórica [...] além da persuasão por argumentos, a noção do ethos, permite [...] uma adesão dos sujeitos em uma certa posição discursiva [...] que se manifesta como voz e, além disso, como corpo enunciante [...] o conceito de ethos é traduzido para o português como “caráter”, se desdobrando no registro do “mostrado”, e eventualmente no “dito” (Maingueneau, 2005, p. 68-70) (destaques do autor).

A perspectiva trazida por Maingueneau, aborda que o ethos não se limita apenas ao que o sujeito diz sobre si mesmo, mas, sobretudo, ao que ele mostra. Em termos conceituais, conforme aponta Amossy (2005, p. 122), “a análise do ethos discursivo, integra-se, assim, ao estudo da interlocução que leva em conta os participantes, o cenário e o objetivo da troca”.

Nesse sentido, a linguagem discursiva se incorpora ao imaginário social, segundo o que foi estabelecido por Maingueneau (2005, p. 72), há um grau de precisão que varia conforme os textos. O caráter é como traços psicológicos, e o corporal está vinculado ao se mover nos espaços sociais, bem como a maneira de se vestir. Ambos se apoiam em um conjunto difuso de representações sociais que podem tanto ser valorizadas quanto desvalorizadas. Esses estereótipos podem se apoiar em registros de produção, como em livros, cinema, teatro, dentre outros. Ou seja, tudo isso é essencial no discurso.

Dessa forma, pode-se afirmar que todo discurso persuasivo deve ser construído não apenas a partir do que se diz, mas também de quem ouve. Por isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 35) afirmam que “uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercivo das razões fornecidas”. Ou seja, para persuadir, o discurso deve apresentar razões que convençam qualquer leitor a aceitar o que lhe é posto, independente do contexto. De forma similar, em conformidade, Amossy (2005, p. 123) argumenta que “a importância atribuída ao auditório acarreta na insistência sobre um conjunto de valores [...] e crenças, fora dos quais todo diálogo se revelaria impossível”. Isso significa dizer que é por meio da partilha entre os interlocutores que se constrói a base comum para uma adesão, o que torna o diálogo possível. Por fim, considerando o que foi exposto, podemos mencionar o que foi apresentado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 20) “para que uma argumentação se desenvolva, é preciso, de fato, que aqueles a quem ela se destina lhe prestem alguma atenção”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem descritiva. Para a sua realização, fundamentamos nos estudos discursivos do ethos, a partir dos seguintes teóricos: Amossy (2005), Fiorin (2019), Maingueneau (2005), Mateus (2018), Mosca (2001) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

É importante mencionar que esse trabalho surgiu em sequência a um outro anterior que foi fruto do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), cujos objetivos serviram para nortear a mesma proposta desta pesquisa. Nesse sentido, retoma-se que a construção metodológica seguiu um percurso sistemático. No primeiro momento, houve a proposta do trabalho, a partir disso, definiu-se a escolha do tema o qual seria trabalhado. No segundo momento, foi realizada a escolha do corpus, seguidos da delimitação sobre o que seria viável trabalhar dentro do curta-metragem *O Menino que Tinha Medo do Rio*, e o estudo da teoria do ethos feito pelos autores mencionados na seção anterior.

E, por fim, a etapa final correspondeu a aplicação prática da análise do curta-metragem dentro das noções teóricas do ethos. O intuito foi mostrar a maneira como se pode viabilizar a investigação do ethos por meio de outras perspectivas de textos dentro do meio acadêmico.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O RIO QUE GUARDA HISTÓRIAS

O Rio São Francisco, também chamado “outrora Rio Opará” (Brandão, 2023, p. 32), é um repositório de memórias transpassado de geração em geração. A tradição do seu surgimento é como uma tessitura de mistérios dentro do imaginário popular. De acordo com Brandão (2023, p. 32), “A lenda do seu nascimento [...] concebe nas lágrimas da índia Irati, a formação de um rio de lágrimas”. Diante disso, percebe-se que o rio está envolto de muita simbologia.

O curta-metragem, oferece ao seu público, um combinado de elementos que formam um todo de representações culturais que representam a identidade ribeirinha do Velho Chico. Ao longo da história, nota-se que há referências às lendas que pertencem, culturalmente, a população que vive em suas margens; como evidenciado por Gomes e Balduino (2023, p. 47) “A imaginação do povo ribeirinho do Vale do São Francisco [...] pode-se citar vários personagens próximos do imaginário aquático [...] Mãe d’água e Caboclo (Nêgo) D’Água”.

Neste fragmento, entra em cena, conforme Araújo (2023, p. 128), “Nêgo ou Caboclo d’Água meio homem, meio anfíbio [...]”. Em sua essência, com base em Brandão (2023, p. 35), “O Nego D’Água habita apenas em rios, e assusta pescadores, partindo seus anzóis de pesca, furando redes ou dando sustos em barqueiros [...] muito temido pelos nadadores”. Outra lenda conhecida que está do lado oposto, é a da lara (Mãe D’Água). Segundo Gomes e Balduino (2023, p. 48), a Mãe D’Água, cujo *habitat* são águas doces, é descrita como uma criatura misteriosa e bela, que protege o Rio São Francisco e, surge em essência, como uma figura materna.

Os mitos envoltos ao rio são capazes de assustar, e até testar os pescadores. No entanto, o curta-metragem mostra uma outra perspectiva, em que essas narrativas atuam como uma fonte de descoberta e aprendizado. É como um portal que interliga os mistérios, conhecimento e reconhecimento da própria identidade cultural dos povos ribeirinhos.

O DISCURSO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Percebe-se melhor a argumentação quando é desenvolvida por um orador que se dirige verbalmente a um auditório. A respeito da história mostrada, identifica-se a coexistência de dois campos: o histórico social, marcado pelo medo humano. E o simbólico (mítico). Observe o fragmento 1 da cena entre Inácio e Dona Maria:

Fragmento 1

Inácio: - Tenho medo do rio.

Dona Maria: - Faz bem.

Inácio: - Mas é tão bonito.

Dona Maria: - Essa boniteza levou seu pai e minha filha, é traçoeiro, isso sim.

Inácio: - Tenho medo do rio, mas gosto dele.

Representando a vivência concreta histórico-social de Inácio, o medo do rio surgiu em decorrência dos acontecimentos em seu meio familiar (a morte dos seus pais). Diversas vezes, ao longo da narrativa, Inácio continua reafirmando seu medo em relação ao Rio São Francisco. Um exemplo disso, é a cena que mostra o menino Inácio

ajudando a carregar a feira de uma cliente (nome não identificado) de sua avó até um barco amarrado na beira do rio. Vejamos abaixo:

Fragmento 2

Inácio: - O rio é perigoso.

Cliente: - É nada... O rio é o reino dos encantados. Dizem que por lá tem um cristal escondido, e quem achar vai mudar o mundo. Seus pais tentaram muito.

Inácio: - Tenho medo dele.

Cliente: - Ou você vence o medo, ou o medo vence você.

O diálogo apresentado entre Inácio e a mulher ribeirinha (cliente), ressignifica uma nova lógica que não elimina o medo do menino, mas inicia um rito de travessia de maneira subjetiva dentro de Inácio, que o ajudaria a superar esse medo. Na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50) “[...] Uma argumentação eficaz é aquela que consegue aumentar a intensidade da adesão, de forma que desencadeia nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção)”. Ou seja, a fala da mulher provocou um gatilho no menino, o que se encaixou com a ideia de Perelman e Olbrechts-Tyteca, simplesmente porque esse discurso simbólico provocou uma adesão interna em Inácio de tal maneira que, a partir disso, ele passa a agir não mais pelo medo herdado, mas pela curiosidade.

Nesse contexto, nota-se que, ao mesmo tempo, a narrativa propõe um outro nível de realidade, uma realidade mítica. É como se os dois campos não se anulassem, mas se atravessassem. Ainda seguindo o pensamento de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005)

No campo das ciências puramente formais, tais como a lógica simbólica ou as matemáticas [...] essa ficção que isola do sujeito cognoscente o fato, a verdade ou a probabilidade. Por isso, por essa técnica “objetiva” obter êxito em ciência, formou-se a convicção de que o seu uso é igualmente legítimo em outros campos” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 51).

Neste ponto, a partir do que os autores trouxeram, é como se afirmasse que os ideais trazidos pelo curta-metragem fosse uma “verdade” coletiva, e não exclusiva de Inácio ou de outro personagem. Cada postura adotada pelos personagens da narrativa, seus medos e encantamento em relação ao rio, fazem parte tanto das percepções quanto das realidades de muitos ribeirinhos que vivem nas margens do Rio São Francisco. Uma dualidade de emoções dividida entre respeito e temor, que valoriza as mais diversas formas de conhecimento e vivências que estão enraizadas na memória dessas comunidades.

Apesar do medo do rio informado, Inácio fica obcecado em descobrir o reino encantado informado pela cliente de sua avó e encontrar o cristal. Então, resolve entrar no barco e rema até o meio do rio até se deparar com um senhor misterioso que dá voltas em torno do seu barco. Diante disso, pode-se dizer que o Rio São Francisco se apresenta para o menino como um ser encantado, e se materializa na figura de um homem, pois isso convence melhor o menino a perder o medo de entrar em suas águas. Posteriormente, suas aparições fazem com que Inácio, simbolicamente, seja conduzido para um mundo que não se limita ao espaço físico, mas que se expande ao sobrenatural (mundo encantado). Isso ocorre porque o Rio São Francisco, segundo os ribeirinhos, é encantado e pertence a esse universo.

Além disso, nesse contexto, também retomando a ideia já mencionada, vale ressaltar que essa materialização do rio na figura do homem soou melhor na mente de Inácio, deu-lhe conforto, e fez com que ele conseguisse ser persuadido e aderir emocionalmente àquilo que lhe foi apresentado pelo Opará. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50) “O objetivo da argumentação é provocar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento”. O que significa dizer que no curta-metragem, a adesão se dá pelo encantamento emocional através de uma personificação ancestral da natureza. Ou melhor, que essa adesão dos espíritos, também, refere-se ao modo como o auditório vai acatar, ou não, aquilo que lhe é apresentado. Pois, pelo fato de existirem lendas que retratam o que é mostrado no filme, cria-se uma relação de aceitação por parte do público, obtendo um resultado positivo por meio do argumento apresentado.

Em seguida, o enredo do curta-metragem mostra o menino intrigado com as aparições do Velho Chico e, dessa forma, faz com que ele retorne novamente. No entanto, Inácio não se depara mais com o senhor misterioso, mas com o Nêgo D'Água.

Fragmento 3

Inácio: - Quem é você?

Nêgo D'Água: - Nêgo. Tã com medo de mim?

Inácio: - Um pouco.

Inácio eleva a mão até o ouvido para ouvir o som de uma serra

Nêgo D'Água: - Esse som é do seu povo matando o mundo.

De repente, o homem misterioso aponta para alguma coisa e diz: - Ali tinha uma cachoeira, eu morava lá. Naquele canto era o palácio das laras. Eu que tenho medo de vocês. Por que veio aqui?

Inácio: - Procurar o cristal

Nêgo D'Água: - Menino, esse cristal ninguém encontra.

Inácio: - Vou achar

Nêgo D'Água: - Não! Esse cristal é o Opará quem dá.

Nessa cena, fica evidente que o Nêgo D'Água assume o papel de guardião, e concebe informações à respeito do objeto encantado o qual o menino procura, de que é um objeto sagrado que não se encontra pela força humana, mas que se recebe pela mediação do ser encantado. Trazendo para uma perspectiva teórica, para Amossy (2005, p.122) “o ethos é condicionado pela cena da enunciação, ela própria considerada na distribuição dos papéis implicados pelo gênero de discurso e pela cenografia”. Diante disso, nota-se o ethos do Caboclo D'Água sendo construído na cena, bem como os papéis entre os dois personagens vão sendo assumidos no contexto do diálogo, pois cada um desempenha seus papéis na cena. Por exemplo, Nêgo D'Água como um ser místico e guardião em seu habitat natural - o rio; e Inácio como aprendiz ou receptor do conhecimento que o ser místico lhe passa sobre o objeto encantado, saberes ancestrais e advertências.

Quando Inácio sai de dentro do rio, ele passa por lugares que possuem lixos em torno das águas do Opará, como enfatizado anteriormente na fala do Nêgo D'Água. Em seguida, percebe-se que quando o menino entra nas águas do Velho Chico, os seres aparecem para protegê-lo. No entanto, quando ele sai, sempre se depara com lixos e homens perigosos pelo caminho. A história mostra ele sendo perseguido por homens perigosos com máscaras de monstros, chicotes e armas. É nesse momento que os seres místicos aparecem para guiá-lo ao mundo encantado, bem como o protege desses perigos.

Assim sendo, o menino é guiado por um caminho por uma lara, em direção a um lugar que mostra várias representações da Mãe D'Água, que surgem na cena libertando pássaros. No clímax da história, Inácio se depara com os homens encapuzados, e são as laras que defendem o menino. No final, o Opará finalmente ressurge e entrega o cristal que Inácio desejava.

AS IMAGENS DISCURSIVAS: REFLEXÃO E MEMÓRIA CULTURAL

O discurso vai além de palavras escritas ou faladas, uma vez que os elementos visuais também transmitem informações. Como confirmado por Mateus (2018, p. 20), “a palavra discurso admite compreensões mais alargadas que incluam não apenas elementos verbais, como elementos não verbais e visuais”. Não só isso, mas que também esses “discursos contêm visões de mundo que sustentam os sistemas de pensamentos dos grupos sociais em relação à sociedade” (Mateus, 2018, p. 20). Observe a seguir:

Figura 1: Diferenças no tempo



Fonte: O menino que tinha medo do rio

Segundo Mateus (2018, p. 20), “o campo da retórica é muito mais eclético. Não estando circunscrito em uma dissertação verbal [...], mas envolvem um campo de possibilidades infinito”. Essa perspectiva pode ser observada no curta-metragem, especialmente quando Inácio entra no mundo encantado. Nesse universo, nota-se que o tempo passa diferente; ou seja, o tempo deixa de seguir o ritmo do mundo natural, mas segue um ritmo sobrenatural. Na narrativa, de acordo com a figura 1, percebe-se que, enquanto a avó, e os amigos de Inácio o procuram dia e noite; onde Inácio está, o tempo continua o mesmo. Assim sendo, podemos afirmar que o audiovisual tem a intenção de apresentar uma ruptura temporal entre os mundos (real e fantasioso).

Figura 2: Os mascarados



Fonte: O menino que tinha medo do rio

Com base nisso, para Mateus (2018, p. 21), “A retórica é como a arte que se dedica a dirimir discursivamente uma questão [...] deliberado de estratégias discursivas persuasivas dirigidas a um conjunto particular de pessoas, visando transformar uma dada situação”. No enredo, identifica-se uma crítica subjetiva a uma dada situação (figura 2), refletida através das cenas em que alguns homens aparecem: ora mascarado, ora com chicote ou com rifle. Isso pode representar uma mensagem que denuncia a força ameaçadora vinculada a pessoas que destroem a natureza. Não só isso, mas, também, a figura dos homens mascarados faz uma analogia aos humanos simbolizando os perigos que rondam o rio, trazendo uma crítica ecológica acerca da falta de preservação ambiental, que vem destruindo a natureza.

Figura 3: As laras



Fonte: O menino que tinha medo do rio

Para avançar ainda mais na reflexão, de acordo com Mateus (2018, p. 20) “O exercício retórico de persuasão decorre por intermédio dos mais variados discursos e as suas formas simbólicas”. Isso se manifesta através das quatro mulheres (laras) que aparecem no enredo do curta-metragem. Elas são como camadas de memórias que atuam simbolicamente como pilares da história. A primeira mulher representa uma ancestralidade indígena. A segunda, remete às mulheres sertanejas que lutam pela sobrevivência no semiárido, e são habitantes do sertão. A terceira, configura-se como as mulheres ribeirinhas que passam o seu dia a dia próximas ao rio. E, por fim, a quarta alude às mulheres afro-descendentes que lembram a nossa herança cultural, bem como o símbolo de resistência.

Figura 4: Nêgo D’Água



Fonte: O menino que tinha medo do rio

Tendo em vista o que já foi exposto, o próximo tópico se baseia na aparição do Nêgo D'Água na cena. Para Fiorin (2019, p. 45), “a relevância do plano da expressão, serve não apenas para veicular conteúdos, mas para recriá-los [...] é perceber essas recriações do conteúdo na expressão”. Nesse sentido, a imagem do Caboclo D'Água não se limita apenas à história de uma lenda, mas pode recriar uma experiência na relação simbólica do homem comum e curioso, em uma jornada pela descoberta, com mito associado ao rio capaz de assustar ou testar os pescadores. É como um guardião que observa, julga e pode oferecer ou não, uma revelação.

Figura 5: Homem misterioso



Fonte: O menino que tinha medo do rio

Quando o menino entra no rio, ele se depara com um homem misterioso e diz que está ali em busca de um cristal. Contudo, esse homem misterioso afirma que esse cristal não pode ser encontrado, pois é o Opará quem dá. No final da narrativa, o Velho Chico se materializa. Ou seja, aparece personificado como um senhor e entrega o cristal para Inácio. Isso implica pensar no que foi afirmado por Fiorin (2019, p. 46): “o texto [...] busca criar novas relações [...] estabelece associações inesperadas e insólitas, para tornar singular sua combinatória e, assim, revelar novas maneiras de ver o mundo”. Nesse sentido, o curta-metragem recriou uma nova maneira do homem se relacionar com o rio. Nota-se que Inácio recebeu uma recompensa por sua coragem em enfrentar seus medos, e o seu respeito.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos, a partir da análise, mostram que a compreensão de como as lendas poderiam contribuir na formação do ethos das comunidades ribeirinhas se dá pela alteração na relação direta do ser humano com a natureza que o cerca. Essas narrativas despertam emoções e moldam as práticas cotidianas desses grupos, bem

como seus comportamentos, influenciando diretamente no caráter, no que diz respeito à preservação do rio. Ou seja, fazem com que as pessoas respeitem a natureza, sobretudo, que respeitem o Rio São Francisco.

Feita essas considerações, passa-se para a investigação de como o medo do rio também é um outro fator que exerce influência na percepção dentro do ambiente ribeirinho. A análise revelou que isso ocorre por meio de experiências concretas que estão para além da fantasia, uma vez que o curta-metragem também traz fatos que retratam a vida real dessas famílias que vivem nas proximidades, refletindo os perigos cotidianos que delimitam as relações entre essas comunidades e o Velho Chico. O que significa dizer que essa percepção reforça o sentimento de cautela, e a mesma coisa que foi já mencionada na seção anterior: o respeito à autonomia da natureza.

Os elementos culturais que fortalecem as identidades da população que vivem próximas ao rio estão nos aspectos cotidianos mostrados através das relações entre os personagens da narrativa. Mediante, por exemplo, o contato de Inácio com os personagens mitológicos, como as laras (Mãe D'Água), o Nêgo D'Água, ou a própria personificação do Opará. Isso reforça a ideia de que as lendas compõem esses elementos. Outro fator, é a tradição da pesca. A primeira parte da história, mostra a avó de Inácio vendendo na beira do rio, o que reflete a realidade quanto aos aspectos de sobrevivência dessas pessoas, além de ser um outro elemento cultural essa relação entre o rio e os pescadores contadores de histórias, também evidencia o rio como o condutor não só de suas vidas culturais, mas também sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou que o curta-metragem *O menino que tinha medo do rio* transmite uma narrativa cultural que pertence exclusivamente às comunidades ribeirinhas. Visto que, uma história produzida, seja por textos visuais ou escritos, tem a função de estabilizar a memória, assim como permite que essas narrativas atravessem gerações por séculos. Essa estabilidade não é apenas de uma narrativa, mas também de uma identidade cultural de um povo que preserva saberes ancestrais que são capazes de moldar as relações sociais.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, observamos que o objetivo geral que norteou este trabalho, centrou-se em compreender como essas lendas contribuíram para a formação do ethos do povo ribeirinho, que resultou na resposta de que essas narrativas serviam para alterar a relação entre o homem e a natureza, modificando seus comportamentos, fazendo com que surgissem o sentimento de respeito e preservação do Velho Chico. Diante disso, podemos evidenciar que o ethos do povo ribeirinho é mostrado como uma população que respeita a cultura local, por valorizar e “respeitar” as lendas que circundam o Rio São Francisco, bem como se preocupam com a preservação do meio ambiente.

Verificamos também que a investigação de como o medo do rio influenciaria na percepção do povo ribeirinho, culminou-se no resultado de que essas experiências reais que o curta-metragem retratou, refletiu na compreensão de que do medo também se extrai uma coisa positiva, pois delimita a relação do homem com a natureza e faz com que perceba que a natureza tem sua autonomia.

Constatamos, paralelamente, que os elementos culturais presentes no ambiente ribeirinho, tais como suas lendas e a prática da pesca, por exemplo, também ressignificam o papel do Rio São Francisco como um condutor cultural e social dessas pessoas. E que esses fatores fortalecem e dão uma identidade a essas comunidades.

Por fim, podemos afirmar que a realização dessa análise audiovisual e a sua publicação proporciona a oportunidade de ampliar, na prática, a compreensão do discurso como instrumento de persuasão, levando para o público as informações sobre a cultura ribeirinha. Antes de tudo, é importante frisar que desenvolver essa pesquisa, oportunizou-nos a chance de valorizar tanto a cultura local desses povos, como também os estudos retóricos dentro do contexto acadêmico. Portanto, essas produções culturais serviram como instrumento impulsionador para ampliar, ainda mais, os horizontes das análises discursivas.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: **Imagens de si no discurso: A construção do Ethos**. Ruth Amossy (Organizadora). - São Paulo: Contexto, 2005, p. 119–143
- ALVES, S. A. A. O Luto e o Lidar com as Perdas. In: **Lendas em travessia: narrativas do rio São Francisco**. ARAÚJO, Peterson M. (Org.). João Pessoa, Idea, 2023, p. 70-78.
- ARAÚJO, Peterson M. A. Lenda do Nego D'Água. In: **Lendas em travessia: narrativas do rio São Francisco**. ARAÚJO, Peterson M. (Org.). João Pessoa: Idea, 2023.
- BRANDÃO, M. A. V. Espelho do Velho Chico: reflexos no imaginário de um povo e sua existência. In: **Lendas em travessia: narrativas do rio São Francisco**. ARAÚJO, Peterson M. (Org.). João Pessoa, Idea, 2023, p. 31-39.
- CINECAATINGA. O Menino que Tinha Medo do Rio. Petrolândia: MontSerrat, 2020. Disponível em: <https://cinecaatinga.com.br/filmes/o-menino-que-tinha-medo-do-rio/>.
- FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. - São Paulo: Contexto, 2019.
- GOMES, G. K. BALDUINO, J. S. Lenda da Mãe D'água no Vale do São Francisco. In: **Lendas em travessia: narrativas do rio São Francisco**. ARAÚJO, Peterson M. (Org.). João Pessoa, Idea, 2023, p. 41-50.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: **Imagens de si no discurso: A construção do Ethos**. Ruth Amossy (Organizadora). São Paulo: Contexto, 2005. p. 68–92.

MATEUS, S. **Introdução à retórica do Séc. XXI**. Universidade da Beira Interior: Editora Labcom.IFP, 2018.

MOSCA, Lineide Do Lago Salvador et al. **Retóricas de ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CORPOS QUE ARGUMENTAM: A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE INOCÊNCIA NO DISCURSO JURÍDICO-MIDIÁTICO

Roseane Santana Navarro (UFAL)

Hélia Pinheiro Morais da Silva (UFAL)

INTRODUÇÃO

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição per, “por meio de” e a Suada, deusa romana da persuasão. Significava “fazer algo por meio do auxílio divino”. Mas em que convencer se diferencia de persuadir? Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. (Abreu, 2013, p. 09).

A epígrafe, que inicia a escrita desse tópico, nos lembra que a arte de argumentar assim como a arte de persuadir muitas vezes trabalham em conjunto para atingir um determinado fim.

Nos casos analisados no presente trabalho, entendemos que, além de convencer, as imagens, praticamente infantilizadas de Suzana von Richthofen, divulgadas pela mídia, no dia de seu depoimento pelo possível envolvimento no assassinato de seus pais e da influencer Virginia Fonseca, no dia do depoimento na CPI das Bets, tinham a intenção de convencer, sim, mas também de persuadir o grande público que demonstrava interesse no caso, de modo que esse auditório se sensibilizasse e também, de alguma forma, se identificasse com as imagens ali projetadas, gerando assim um movimento de comoção, levando o público a ter empatia por Suzana e Virginia, para que assim se posicionasse em defesa de ambas.

Vale ressaltar que a utilização estratégica da imagem pública como ferramenta de persuasão não é um fenômeno novo, mas ganha novos contornos no universo digital. A performance da inocência passa a ser moldada por câmeras, manchetes e, hoje, algoritmos.

No palco da justiça contemporânea, a inocência não é apenas provada; ela é performada. A imagem, mais do que nunca, torna-se argumento. É nesse cenário que emerge a figura emblemática da mulher adulta que veste uma blusa estampada com o retrato de infância, sorridente, inocente, envolta por cores doces e tipografias lúdicas. O gesto não é apenas estético, é profundamente retórico.

Recorremos aqui à Retórica de Aristóteles, não como peça de museu, mas como chave de leitura das estratégias de convencimento que atravessam corpos, imagens e narrativas. Dialogamos ainda com a Nova Retórica, que amplia a noção de argumentação para além da lógica formal, incluindo as emoções, os valores e a construção simbólica da realidade.

A proposta desta pesquisa é, a partir dos estudos retóricos, analisar a função persuasiva da construção da inocência, investigando como o pathos é mobilizado para consolidar a credibilidade (ethos) e produzir uma lógica simbólica que convence por adesão (logos).

Para isso, tomamos como objeto de estudo os casos de Suzane von Richthofen, em 2000, cujo ethos foi reconstruído em torno da figura da mulher arrependida e domesticada, e, de Virginia Fonseca, em 2025, influenciadora que, em meio a acusações de estelionato digital, intensificou a estética da leveza e do cotidiano familiar como forma de preservação simbólica.

Para essa discussão, inicialmente, trataremos da construção do ethos através do discurso não verbal, isto é, pelo visual, mostrando como a identidade de inocência se configura para reforçar a credibilidade.

Em seguida, o estudo aponta para o apelo emocional, trazendo o pathos como recursividade da persuasão, pois, aqui, verifica-se que não há casualidade, já que cada gesto é intencional, a fim de promover a adesão do auditório.

Finalizando a tríade aristotélica, temos o logos construído a partir de um auditório jurídico-midiático que, no modelo atual, é reforçado por narrativas visuais.

Na sequência, este estudo discute a performatividade da inocência a partir da imagem dos casos de Suzane von Richthofen, acusada de assassinar os próprios pais, e Virginia Fonseca, uma das maiores influenciadoras do país, acusada de estelionato digital.

No último tópico deste estudo, propomos uma discussão das estratégias de construção da imagem de inocência no espaço público contemporâneo, com ênfase no entrecruzamento entre o campo jurídico e o midiático. Partimos do princípio de que a retórica, compreendida aqui como arte da argumentação e da persuasão, permanece atuante nos modos como sujeitos se apresentam, são percebidos e, muitas vezes, julgados pela opinião pública.

Vale ressaltar que este trabalho tem caráter exclusivamente bibliográfico e analítico, fundamentando-se em referenciais teóricos da Retórica Clássica e contemporânea, bem como em observações públicas disponíveis em fontes jornalísticas.

Assim, não se trata de um juízo pessoal, nem tampouco de um posicionamento moral sobre as figuras analisadas. A intenção não é apontar culpados ou inocentes, mas compreender, sob a ótica argumentativa e simbólica, os mecanismos de construção da imagem pública no cruzamento entre o jurídico e o midiático. Ao longo do texto, buscamos manter o distanciamento crítico e o respeito às pessoas envolvidas, tratando os casos como fenômenos discursivos e não como alvo de julgamento ético.

REFERENCIAL TEÓRICO: A TRIÁDE ARISTOTÉLICA ETHOS: A RECONFIGURAÇÃO DA CREDIBILIDADE

Na tradição retórica clássica, o *ethos* refere-se à maneira como o orador se apresenta como alguém digno de confiança, alguém cuja palavra pode ser levada a sério não apenas pelo conteúdo do que diz, mas pelo modo como se mostra. Aristóteles já indicava que a credibilidade de um discurso está, muitas vezes, mais associada ao caráter percebido do orador do que à força das suas ideias. No mundo contemporâneo, atravessado por imagens, cliques e audiências fragmentadas, esse *ethos* se desloca para o campo do visual performado. Ele não é mais construído apenas por falas ou argumentações estruturadas, mas por gestos sutis, imagens simbólicas e escolhas estéticas que funcionam como atalhos emocionais.

É exatamente nessa chave que se pode interpretar o uso de uma imagem de infância como elemento central da reconstrução simbólica do eu, ao evocar a própria criança que foi, seja por meio de roupas, fotos, gestos etc. A figura pública (seja ela ré, influenciadora ou acusada) reescreve a narrativa sobre si, silenciando partes incômodas da biografia adulta e realçando fragmentos mais aceitáveis e afetivos. Não se trata de negar o presente, mas de oferecer ao público um atalho emocional para o passado.

Essa reconstrução do *ethos* opera em duas direções simultâneas: primeiro, propõe uma leitura retroativa da identidade, a mulher adulta de hoje é apresentada como extensão daquela menina. Logo, a complexidade de suas ações atuais deve ser relativizada à luz da pureza originária. Segundo, sugere um argumento silencioso, mas potente: aquela que um dia foi doce, inocente, frágil, talvez nunca tenha deixado de ser. A infância, aqui, não é apenas uma fase cronológica — é um capital simbólico, um território imaculado ao qual se retorna não para informar, mas para proteger.

Esse processo de deslocamento, do presente para o passado, do racional para o afetivo, gera um tipo de desresponsabilização emocional, não declarada, mas sugerida. Em vez de enfrentar diretamente a pergunta objetiva, “ela cometeu o crime?”. O discurso visual e emocional convida a uma indagação muito mais carregada de empatia: “essa garotinha seria capaz disso?”. A resposta, que vem quase automática, é sentida antes de ser pensada: “claro que não”. E é justamente nesse ponto que o *ethos* cumpre sua função de não convencer pela verdade dos fatos, mas pela coerência afetiva da imagem construída.

A performance do ethos inocente é, portanto, estratégica. Ela mobiliza símbolos com forte carga cultural, infância, maternidade, religiosidade, fragilidade, para modelar a percepção do público. É uma narrativa sem palavras, mas profundamente argumentativa, comove para convencer, suaviza para obter adesão, cria uma imagem que não precisa de defesa porque se impõe como incontestável.

Na lógica da nova retórica, isso corresponde a uma reorganização dos valores que sustentam o julgamento do auditório. A adesão não é conquistada por provas, mas por aproximação simbólica. O ethos deixa de ser uma questão de caráter ético ou moral e passa a ser um efeito estético e emocional, moldado para atender às expectativas daquele que julga.

Ao fim, não estamos diante de uma inocência no sentido jurídico, mas de uma inocência imaginada, construída, sentida, e, sobretudo, desejada pelo público. Porque é mais confortável acreditar na infância estampada na camiseta do que na complexidade da mulher que a veste.

Na retórica clássica, o ethos é a imagem do orador enquanto digno de crédito. No caso analisado, o ethos não é construído apenas pelo discurso verbal, mas sobretudo pelo visual. Ao evocar sua infância como selo identitário, a oradora (ré ou personagem pública) reconstrói sua própria biografia de maneira seletiva, destacando aspectos que geram empatia, como pureza, ingenuidade, simpatia. É uma operação deliberada, desloca-se o olhar público da mulher adulta, com suas ações, contradições e complexidades, para a menina do passado, ainda “intocada” pelo mundo.

PATHOS: A EMOÇÃO COMO ALICERCE DA PERSUASÃO

Na tradição da retórica, o pathos representa a chave sensível do discurso, isto é, aquilo que, antes de convencer pela razão, comove pela empatia. Já na perspectiva da Nova Retórica, especialmente a partir de Perelman e Meyer, essa dimensão emocional não é um adorno retórico ou uma fraqueza argumentativa — ela é fundamento da adesão. Nenhum discurso realmente eficaz ignora o fato de que as pessoas julgam não apenas com a mente, mas com o corpo, os afetos, as experiências de vida. Julga-se, muitas vezes, com o coração.

Ao mobilizar imagens e símbolos da infância, um sorriso meigo, uma pose ingênua, referências visuais a personagens infantis como o Looney Tunes, o discurso busca capturar a sensibilidade do público, seja ele o júri, a opinião pública ou os seguidores nas redes sociais. A inocência passa a ser menos uma conclusão racional e mais uma sensação compartilhada. O apelo emocional estrutura-se como ponte entre o enunciador e o público, oferecendo refúgio à dúvida com a força da ternura.

No caso da imagem analisada, uma mulher acusada, mas apresentada visualmente como uma extensão da própria infância — o pathos se manifesta com intensidade e sofisticação. Não é a lágrima explícita nem o discurso melodramático que comovem,

mas a evocação sutil de uma ternura perdida, de uma fase idealizada da vida: a infância. Um sorriso leve, o uso de cores suaves, a estampa com personagens infantis conhecidos (como os Looney Tunes) — tudo isso constitui um cenário emocional cuidadosamente arquitetado.

É importante notar que esse toque não se dá apenas em um nível individual. Ele funciona como um vínculo coletivo, uma memória afetiva que atravessa gerações. Os desenhos animados, as roupas de criança, os traços da doçura encenada — tudo isso ativa no público não apenas uma lembrança, mas uma predisposição emocional favorável. A suspeita ou o julgamento se tornam mais difíceis quando o rosto diante de nós se confunde com o da criança que todos fomos ou amamos. A emoção torna-se, então, uma âncora de inocência — não porque ela comprove algo, mas porque ela alivia a dúvida, humaniza a narrativa, suaviza a condenação.

Esse é o ponto central: o pathos, aqui, não está a serviço do sentimentalismo barato, mas de uma engenharia simbólica sofisticada, em que o apelo emocional é o próprio argumento. Ele não exige que o público “pense” a inocência, mas que sinta. E esse sentir é uma forma poderosa de adesão: ele desloca o foco do julgamento da ação para a aparência; da intenção para a sensação; do fato para o afeto.

Ana Lúcia Tinoco Cabral e Manoel Francisco Guaranha (2024), em seu trabalho intitulado *Argumentação, violência e emoções em ambientes digitais: ethos e páthos em polêmica sobre crime*, abordando sobre o papel da emoção na constituição do pathos, nos lembram que:

Plantin (2010) destaca que uma emoção é argumentante, ou seja, tem papel argumentativo quando o confronto se apoia sobre essa emoção e quando, no momento em que ela é usada como argumento ou quando ela constitui um elemento que reforça um argumento a respeito de um assunto polêmico, intensificando-o. Cabral (2020) afirma a importância das emoções para as interações humanas, pois elas desencadeiam reações dirigidas ao interlocutor, que podem ser positivas ou negativas, e essas reações trarão consequências para a forma como os sujeitos julgam o discurso do outro. (Cabral e Guaranha, 2024, p. 226).

Sabemos que, as considerações apresentadas por Plantin (2010) e Cabral (2020) sobre o “poder” da emoção perante um auditório tinham foco, sobretudo, nos discursos verbais, mas sabemos também que se tratam de considerações que são aplicáveis às mensagens emitidas por textos não verbais, discursos não verbais, ou seja, as imagens.

E, em relação ao nosso objeto de análise nesse trabalho, podemos dizer que, ao contrário do que poderia sugerir uma visão tradicional da justiça — racional, impessoal, distante — o mundo das redes sociais e da opinião pública funciona por outras engrenagens. Nele, a imagem que emociona vence a que explica. O vídeo que comove circula mais do que o que argumenta. O rosto que evoca carinho sobrevive melhor do que aquele que apenas se defende. E é por isso que a conexão pelo pathos não é uma estratégia secundária, mas a base sobre a qual se ergue a narrativa que convence.

Por fim, não se trata de fingimento. A eficácia emocional não está, necessariamente, ligada à falsidade da expressão. Uma imagem doce pode não ser verdadeira — e ainda assim funcionar como argumento. O que importa é o que ela produz no outro. E quando essa produção emocional é coletiva, repetida e amplificada, ela transforma o julgamento em identificação. Julga-se menos a mulher diante do tribunal — e mais a ideia que ela representa: a da criança que merece cuidado, e não castigo.

LOGOS: A LÓGICA SIMBÓLICA DA PERSUASÃO

Em um primeiro olhar, o logos, tradicionalmente entendido como o eixo racional do discurso, parece operar com menor intensidade em contextos midiáticos marcados por imagens, afetos e narrativas emotivas. No entanto, ao examinarmos com mais cuidado, percebemos que há uma lógica em funcionamento, ainda que ela não se apoie nos moldes clássicos da dedução aristotélica. Trata-se de uma lógica distinta, simbólica e cultural, que organiza sentidos a partir de referências partilhadas, associações afetivas e inferências visuais.

Na Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) alertam para o fato de que os argumentos válidos não existem de forma universal, mas em função dos auditórios aos quais se dirigem. O que é razoável para um tribunal técnico-jurídico pode não fazer sentido algum para uma audiência formada por milhões de usuários atravessados por valores emocionais, estéticos e morais. Assim, o logos contemporâneo, especialmente no campo midiático, deixa de ser uma operação racional estruturada em premissas abstratas e passa a ser uma operação de reconhecimento cultural, sustentada por símbolos, afetos e imagens que fazem sentido não por sua lógica formal, mas por sua verossimilhança coletiva.

Nesse cenário, a evocação da infância por meio de uma imagem, seja por uma blusa com imagem de criança, um olhar doce, um figurino que remete ao lúdico, atua como dispositivo argumentativo condensado. Em vez de explicar, essa imagem sugere, em vez de provar, evoca. Ela mobiliza um conjunto de associações quase automáticas: a infância como tempo da pureza, da ausência de intenção perversa, da espontaneidade moral. Essas associações formam o que se poderia chamar de silogismo afetivo: crianças são inocentes, esta mulher remete à criança que foi, logo, ela carrega algo de inocente que a absolve, ou, ao menos, que a exime de ser vista como inteiramente culpável.

A força desse logos simbólico está justamente na sua aparente suavidade. Ele não exige esforço cognitivo, nem impõe teses, apenas insinua um modo de ver. Em um universo saturado de estímulos visuais, em que a atenção é disputada segundo critérios emocionais, a imagem que condensa uma narrativa ganha poder argumentativo por ser sintética, reconhecível e emocionalmente inteligível. A captura visual substitui o raciocínio passo a passo, a sugestão imagética substitui a demonstração lógica.

Mais do que isso, esse tipo de construção atua sobre o tempo, pois congela um momento, o da infância, e o projeta sobre o presente. A fotografia torna-se um argumento que não precisa ser lido, apenas sentido. Há uma espécie de atalho cognitivo que permite ao público ignorar os dados complexos do caso e se ancorar numa certeza mais confortável, ou seja, a ideia de que, diante daquela doçura congelada, qualquer acusação parece excessiva, até mesmo cruel.

Esse logos implícito opera como um pano de fundo afetivo para a interpretação pública. Ele não se opõe ao pathos e ao ethos, ele os organiza. Dá sentido à emoção despertada e fornece coerência à imagem encenada. É por isso que, mesmo silencioso, o logos da persuasão visual é uma engrenagem decisiva na disputa simbólica por credibilidade.

Assim, o que poderia parecer uma simples escolha estética, vestir-se com uma imagem da infância, revela-se como uma ação altamente retórica, capaz de transformar percepção em argumento e memória em narrativa de inocência. Em tempos em que o poder de convencimento se mede pela capacidade de mobilizar emoções em rede, o logos deixa de ser prova para se tornar presença simbólica, um modo de fazer sentir como se fosse verdade.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, fundamentando-se em autores da Retórica Clássica e da Nova Retórica, adota ainda uma abordagem qualitativa, pois se dedica à interpretação de sentidos, símbolos, imagens e estratégias discursivas, sem recorrer a dados estatísticos ou mensuração quantitativa. O foco está na compreensão dos efeitos de sentido produzidos pela construção da imagem de inocência no discurso jurídico-midiático.

O método utilizado é analítico-interpretativo, fundamentado nos pressupostos da Retórica Clássica (especialmente Aristóteles) e da Nova Retórica (Perelman, Meyer e Ferreira). A análise centra-se na triade aristotélica ethos, pathos e logos, aplicada à leitura de discursos não verbais e visuais.

Como procedimentos metodológicos, o estudo realiza levantamento e revisão bibliográfica, com base em obras clássicas e contemporâneas da Retórica e da Argumentação; análise discursiva e retórica de material imagético e midiático, considerando fotografias, performances corporais, vestuário e narrativas visuais amplamente divulgadas em meios jornalísticos e redes sociais; análise comparativa de casos, tomando como corpus os episódios envolvendo Suzane Von Richthofen e Virgínia Fonseca, observando regularidades discursivas na construção da imagem de inocência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CORPO COMO PALCO: A PERFORMATIVIDADE DA INOCÊNCIA

Imagem 1: Suzane von Richthofen e Virginia Fonseca diante do júri



Fonte: Metrôpoles portal de notícias (2025)

Ferreira (2012), ao analisar os discursos da imagem no espaço público, destaca que os corpos também argumentam. Não há neutralidade na vestimenta, no penteado, no sorriso. O corpo torna-se texto, e texto persuasivo. Na imagem analisada, a blusa com a imagem infantil, como traz Suzane von Richthofen (à esquerda), e a foto da filha mais nova de Virginia Fonseca (à direita), é uma peça de vestuário e, simultaneamente, um manifesto: “vejam quem eu sou agora”, “somos apenas meninas”, e me absolvam.”

O recurso à autoimagem infantil é também um ato de rememoração seletiva, onde o passado serve como escudo para o presente. É a estratégia do “retorno ao berço”, onde a figura pública se desidentifica da mulher adulta para se reintegrar à menina que “não poderia ter feito o que dizem que fez”.

Nas disputas de sentido que atravessam o espaço público contemporâneo, o corpo não é apenas o suporte da comunicação, ele é, por si, instrumento argumentativo, espaço de inscrição simbólica, texto que fala mesmo em silêncio. Ferreira (2012), ao estudar os regimes de visibilidade na esfera pública, observa que os corpos dizem antes das palavras. O modo de vestir, o gesto calculado ou espontâneo, o tipo de sorriso, o corte de cabelo, o timbre da voz, tudo se articula para construir uma imagem que não apenas representa, mas convoca o olhar alheio a sentir algo específico. O corpo, nesse sentido, não apenas aparece, ele se apresenta, ele se encena.

A imagem que contrapõe as acusações que recaem sobre Suzane von Richthofen e Virginia Fonseca diante do julgamento público ilustra com clareza esse princípio. Naquele momento, cada detalhe carrega carga simbólica: a camiseta de Suzane, estampada com desenho animado que remete à infância; o gesto de Virginia exibindo a foto da filha mais nova, com ternura, quase sacralizada.

Esses corpos não são neutros, estão em cena, performando o jogo simbólico. E essa performance não é qualquer uma, é a performance da inocência reencenada, cuidadosamente coreografada para desfazer, na superfície sensível do olhar coletivo, as marcas da culpa e da suspeição.

A escolha de vestir o próprio passado, literalmente, é um ato retórico de grande poder. A blusa infantilizada não é apenas uma peça de roupa, mas uma declaração estética e emocional. Diante de um mundo que julga com pressa e sem apelo, vestir a si mesma como criança é uma tentativa de desarmar o julgamento com afeto. É dizer: “olhem além do que dizem de mim, vejam o que eu fui e ainda sou, se me permitirem”. Trata-se de um movimento discursivo sutil, mas potente, que opera através do que Ferreira (2012) chamaria de autoinscrição simbólica do corpo, a imagem da menina não está apenas na camiseta, mas no gesto, na intenção e no modo como se deseja ser vista.

Esse processo de autorrepresentação age como rememoração seletiva, pois é uma forma de se ancorar em um passado emocionalmente confortável, que desautoriza a dureza do presente. A infância funciona aqui como espaço narrativo seguro, o “berço” ao qual se retorna quando o presente se mostra insustentável. E, nesse retorno, a figura pública se desidentifica da mulher adulta, com suas escolhas, seus erros, seus gestos ambíguos, e se reintegra à figura da menina que, por definição cultural, não poderia ter cometido nenhum mal. É uma operação de reconciliação estética entre o olhar do outro e a imagem que se deseja projetar.

Esse corpo, então, não apenas ocupa o tribunal ou o *feed* das redes sociais, ele atua. E o faz com maestria. Ele propõe um argumento sem linguagem técnica, um silogismo sensível onde o que se mostra é mais importante do que o que se explica. “Vejam: esta sou eu, e não sou ameaça. Esta sou eu, e sou amor.” Nesse teatro das imagens, a performance da inocência traz mais eficácia que qualquer discurso verbal. Ela exige menos da mente racional e mais da emoção. E como o público contemporâneo, frequentemente exausto de explicações, reage melhor ao que sente do que ao que compreende, o efeito persuasivo é intenso e, muitas vezes, definitivo.

SUZANE VON RICHTHOFEN: A RECONSTRUÇÃO DO ETHOS APÓS O HORROR

No início dos anos 2000, o Brasil foi abalado por um dos crimes mais brutais de sua história recente: Suzane von Richthofen, jovem da alta classe paulistana, foi acusada de arquitetar, junto aos irmãos Cravinhos, o assassinato dos próprios pais. O crime chocou não apenas pelo teor, mas pelo contraste entre a figura da “menina perfeita”, loira, educada, rica e a brutalidade do ato.

Desde o início do processo, a mídia explorou essa dissonância como um espetáculo retórico. Suzane, antes representada como a “boa filha”, foi demonizada. Com o tempo, contudo, iniciou-se uma reconfiguração de sua imagem, por meio de depoimentos

emocionados, postura humilde nos julgamentos, aparência discretamente fragilizada, e, mais tarde, sua conversão religiosa e envolvimento com projetos sociais no cárcere. Tudo isso compôs um novo ethos, não mais centrado na inocência, mas na redenção.

Com o passar do tempo, Suzane von Richthofen busca criar um apelo emocional ao auditório de forma cuidadosa (a construção do pathos), calculada e progressiva, especialmente após a condenação. No início, com a imagem quase exclusivamente marcada pela rejeição pública, reorientou sua estratégia emocional, o que possibilitou novas adesões e até a reinterpretação simbólica de sua figura.

Suzane, nos primeiros anos pós-condenação, começou a aparecer mais frágil, chorava em audiências, evitava contato visual com câmeras, usava roupas simples, cabelos soltos e aparência sem maquiagem. Tudo isso construía uma imagem de vulnerabilidade, despertando piedade, compaixão ou ao menos dúvida moral. Na linguagem de Aristóteles, isso é pathos puro, apelar à emoção do público para suavizar o juízo racional.

Assim, ela passou a ser retratada como alguém “transformada”. Converteu-se à religião, lia a Bíblia, fazia cursos dentro da prisão, tornou-se referência de boa conduta. Isso produzia um novo apelo emocional, não à fragilidade, mas à esperança da reconstrução humana. A ideia de que “todos merecem uma segunda chance” mobiliza valores morais profundamente emocionais.

Na Nova Retórica, isso se conecta com o conceito de valores compartilhados, o auditório se comove não porque os argumentos sejam tecnicamente sólidos, mas porque reforçam crenças importantes para a coletividade, a fé, o perdão, a regeneração, a compaixão, que nos induz a testemunhar uma redenção quase divina. E a não aceitação dessa transformação inverte a posição da sociedade diante do fato, transformando ré em vítima e justiça em castigo e desumanidade.

Em termos argumentativos, o caso Suzane revela como a lógica simbólica, o logos, é mobilizada na disputa por adesão. A sua história passou a ser recontada em livros, filmes e documentários, todos lidando com a tensão entre culpa jurídica e reconciliação emocional.

Na Nova Retórica, Perelman (2005) afirma que a argumentação visa provocar a adesão do auditório, com isso Suzane tem sido, aos poucos, reabsorvida pelo imaginário público através de um ethos reconstruído, ainda que polêmico.

E, ainda, em um momento posterior, vieram informações sobre relacionamentos, casamentos, o desejo de constituir família, direito à conjugalidade. A construção simbólica de uma mulher “doméstica”, “amorosa”, “feminina” cria uma camada emocional importante. O público, especialmente em culturas fortemente patriarcais, tende a enxergar a mulher materna e dócil como incapaz de violência contínua.

Ferreira (2012) nos ajuda a entender esse aspecto com sua ideia de que o corpo também é discurso. O corpo de Suzane deixou de ser “frio e distante” e passou a ser um corpo que busca afeto, família e intimidade, consequentemente, um corpo que deseja ser aceito novamente.

VIRGINIA FONSECA: A ESTÉTICA DA LEVEZA EM MEIO À TEMPESTADE MORAL

Influenciadora de milhões, empresária, mãe e símbolo do *lifestyle* digital, Virginia Fonseca viu sua imagem ser tensionada quando foi associada à promoção de jogos de azar, os chamados “jogos do tigrinho”, caracterizados por prometerem lucros fáceis em aplicativos. Apesar de não ter sido formalmente acusada judicialmente, foi moralmente responsabilizada por parte da opinião pública, que enxergou ali um possível caso de estelionato digital.

Apesar da grande repercussão, Virginia, diferentemente de Suzane, não partiu de um escândalo criminal. Sua imagem sempre foi construída a partir da doçura: maquiagem leve, roupas coloridas, dança com os filhos, romantização da rotina. Quando os vídeos promocionais dos jogos começaram a circular, houve um choque entre esse ethos e a natureza da acusação: ganância, manipulação, possível fraude.

Em busca de uma reconstrução do ethos a partir de uma estética da inocência, houve uma intensificação da estética da leveza. Virginia reforçou conteúdos familiares, publicou fotos com as filhas, vídeos de oração e imagens em que aparece vulnerável, chorando ou rezando.

Já na busca pela adesão emocional, Virginia se comunica com seu público majoritariamente por meio do pathos, estrategicamente, ela cria laços afetivos que transformam seguidores em defensores. A ideia de que uma “mãe de família”, “trabalhadora”, “pura de coração” esteja envolvida em algo ilícito é rejeitada, não com base em argumentos jurídicos, mas por uma lógica emocional de que ela “não seria capaz” de tal ato. Assim, mesmo em meio a escândalos, o ethos previamente construído serve de escudo.

Na tradição aristotélica, o logos representa o apelo à razão, é o eixo lógico do discurso, construído por meio de premissas, inferências, exemplos e silogismos. No entanto, no contexto das redes sociais, onde a comunicação é fragmentada, veloz e visual, essa racionalidade discursiva é substituída por uma retórica algorítmica. O logos não é mais estruturado em premissas, mas em algoritmos de visibilidade, curtidas, engajamento.

A repetição da imagem “inocente” e “amorosa” cria uma narrativa que desativa acusações. A Nova Retórica explica isso como uma mudança de auditório, o tribunal, aqui, não é mais jurídico, mas formado por milhões de usuários com valores afetivos, não técnicos. Isso significa que quanto mais envolvente emocionalmente for uma narrativa, mais verossímil ela parecerá, independentemente de sua coerência argumentativa.

Assim, um vídeo de uma influenciadora chorando, rezando com os filhos ou usando roupas infantis tem maior probabilidade de alcançar o público do que um documento com provas técnicas. O logos se desmaterializa como estrutura lógica e se reconfigura como efeito de repetição visual e emocional.

Nessa nova configuração discursiva, os elementos que tradicionalmente compunham o logos (provas, argumentos, demonstrações) são desidratados ou transmutados em formas simbólicas altamente compartilháveis, imagens, frases curtas, vídeos emocionais, memes, filtros, performances do cotidiano. Esses elementos não necessariamente provam algo no sentido lógico do termo, mas produzem um efeito de verdade no auditório digital. Como afirma Michel Meyer (1996), a retórica é o lugar onde o sentido é disputado. E hoje, esse sentido é disputado nas telas, entre cliques e algoritmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos em que a opinião pública se antecipa à decisão judicial, a persuasão visual torna-se uma forma de autodefesa. A construção da imagem de inocência, longe de ser ingênua, revela um sofisticado uso da retórica, antiga e nova. A fotografia da menina, impressa sobre o peito da mulher adulta, torna-se alegoria do desejo de reconciliação entre julgamento e emoção, entre o fato e o afeto. Assim, a imagem é utilizada como alegação.

Como Aristóteles já sabia, não vencem apenas os que têm razão, mas os que conseguem convencer. E hoje, talvez mais do que nunca, convencer passa pela imagem, pelo afeto e pela capacidade de contar, com doçura, a versão mais palatável da verdade.

A análise dos casos de Suzane von Richthofen e Virginia Fonseca mostra que, no teatro social contemporâneo, a construção da imagem, seja por meio da fotografia, do vestuário, do discurso ou da performance cotidiana, constitui uma forma de argumentação. Seja para buscar absolvição, como Suzane, ou para evitar o desgaste moral, como Virginia, a lógica é a mesma, fazer da imagem um argumento.

A Retórica Clássica, portanto, permanece viva e relevante, adaptando-se e influenciando diversas áreas da vida contemporânea, como política, direito, religião, negócios e publicidade, porque a sua essência, a arte de usar a linguagem para persuadir, informar e motivar um público, é uma necessidade humana fundamental e constante. A Nova Retórica, por sua vez, amplia esse olhar, mostrando que todo discurso é disputa de adesão e que os argumentos mais eficazes hoje não necessariamente dizem a verdade, mas oferecem a versão mais tolerável, palatável ou rentável dela.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13ª edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; GUARANHA, Manoel Francisco. **Argumentação, violência e emoções em ambientes digitais: ethos e páthos em polêmica sobre crime**. In: Metodologia da pesquisa em linguística teórica, descritiva e experimental [recurso

digital] / organizado por Maria das Graças Soares Rodrigues [et al.]. Natal: EDUFRN, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/6eb73e69-e85d-4878-bca9-0f849b0618b6/content>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEYER, Michel. **A Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERREIRA, Gilson. **O corpo discursivo: imagem, política e argumentação**. São Paulo: Annablume, 2012. <https://www.metropoles.com/colunas/ilca-maria-estevao/visual-despretensioso-de-virginia-gera-comparacoes-com-richthofen>. Acessado em 8 de julho de 2025.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares (Organizadora, et al.). **Metodologia da pesquisa em linguística teórica, descritiva e experimental** [recurso digital]. Natal: EDUFRN, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/6eb73e69-e85d-4878-bca9-0f849b0618b6/content#page=251>. Acesso em: 14/07/2025.

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO DISCURSO DA BRASKEM À LUZ DA RETÓRICA E DA ANÁLISE DO DISCURSO

Elaine Rodrigues de Souza Silva (UFAL)

Thaina Evellyn Martiniano Alexandre (UFAL)

INTRODUÇÃO

Desde 2018 a cidade de Maceió, capital do Estado de Alagoas, enfrenta o maior desastre socioambiental em área urbana do mundo. Esse desastre é produto direto da extração de sal-gema do solo da cidade, estabelecida na década de 1970 no auge do projeto desenvolvimentista da Ditadura Empresarial-Militar iniciada com o golpe em 1964. Em 2001, a empresa mudou de nome, mas continuou pertencendo ao mesmo grupo empresarial, originalmente denominada de Salgema S.A, passou a se chamar Braskem. A Braskem, uma das maiores petroquímicas do mundo, foi apontada pelo relatório do Serviço Geológico do Brasil (SGB), ainda em 2019, como a principal responsável pelo desastre socioambiental em curso em Maceió. Apesar das evidências técnicas e dos estudos que associam diretamente o afundamento do solo à exploração intensiva de sal-gema, a empresa continua negando sua responsabilidade, referindo-se ao fenômeno como uma simples “subsidência” natural do terreno. Essa narrativa tenta desconsiderar o fato de que o colapso geológico é resultado direto de mais de quatro décadas de extração mineral em larga escala, realizada em plena área urbana da capital alagoana.

O desastre provocado pela extração de sal-gema pela Braskem afetou diretamente mais de 60 mil pessoas, transformando em “bairros fantasmas” cinco áreas centrais da capital — Mutange, Bebedouro, Bom Parto e parte do Farol — e gerando profundas consequências no acesso da população a serviços essenciais, como saúde, cultura, educação e mobilidade urbana. Além disso, o deslocamento forçado e a desestruturação do território provocaram um processo de ilhamento socioeconômico, atingindo especialmente as populações mais pobres dos bairros afetados.

O acesso à educação foi mais um dos graves problemas decorrentes do desastre provocado pela mineração da Braskem. Ao menos 18 escolas foram diretamente afetadas, e cerca de 7 mil estudantes ficaram impossibilitados de frequentar suas aulas, tendo suas rotinas escolares abruptamente interrompidas. Além da perda de infraestrutura física, muitas famílias precisaram ser deslocadas para bairros distantes, o que aumentou o tempo de deslocamento e dificultou a permanência dos alunos na escola.

Diante desse cenário, a Braskem tem buscado, por meio de estratégias de comunicação, construir uma imagem de Maceió distinta daquela vivenciada e relatada pelas vítimas de sua atividade mineradora. Como parte desse esforço, a empresa criou o programa “Compromissos Braskem”, composto por uma série de produções audiovisuais, além de materiais impressos e digitais, que apresentam à população ações que a companhia afirma estar realizando em benefício da cidade e de seus moradores. Essa iniciativa integra um conjunto mais amplo de práticas de comunicação institucional que procuram reforçar a ideia de responsabilidade social e comprometimento, mesmo diante das denúncias e dos impactos socioambientais ainda em curso.

Para o presente trabalho, utilizaremos como corpus um encarte digital disponibilizado pela Braskem em seu site institucional. Nesse material, a empresa anuncia a construção de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na parte alta de Maceió, afirmando que a unidade irá atender 600 crianças. No entanto, o encarte omite que essa iniciativa se relaciona diretamente ao deslocamento forçado de estudantes provocado pelo desastre decorrente da própria mineração de sal-gema.

Para a análise, mobilizamos os aportes da retórica, segundo Reboul (2004) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), com o objetivo de identificar as estratégias retórico-discursivas utilizadas pela Braskem para construir o discurso presente no encarte, bem como as escolhas de outros elementos textuais e persuasivos. Já no campo da Análise do Discurso de orientação materialista, filiada ao pensamento de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, apropriamo-nos das categorias analíticas de *condições de produção e formações discursivas* para aprofundar a compreensão dos sentidos que atravessam e estruturam nosso corpus.

Pontua-se, ainda, como justificativa deste trabalho, a importância de analisar e desvelar os sentidos e os objetivos que orientam os informes publicitários produzidos e divulgados pela Braskem. Esses materiais funcionam como instrumentos de comunicação persuasiva direcionados à população de Maceió, público diretamente afetado pelos impactos socioambientais decorrentes da atuação da empresa. Com isso, busca-se compreender como a linguagem é utilizada para construir e produzir um efeito positivo, mitigando as críticas e responsabilidades da empresa no discurso. Por fim, destaca-se que o material analisado é abordado segundo uma perspectiva qualitativa.

OS CAMINHOS DA PERSUAÇÃO NO DISCURSO DA BRASKEM

Em 2018, a cidade de Maceió registrou os primeiros sintomas de um grande problema ambiental gerado pela extração do sal-gema pela Braskem. Cerca de 60 mil pessoas foram diretamente atingidas, resultando na desapropriação de suas residências, locais de trabalho, negócios e uma série de equipamentos públicos. Um dos principais equipamentos públicos atingidos pelo desastre sócio-ambiental provocado pela Braskem foram as escolas públicas, tanto municipais quanto estaduais, impossibilitando o exercício do direito à educação por crianças da educação infantil até jovens do ensino médio.

Diante desse cenário, a Braskem passou a promover, em acordo com a prefeitura de Maceió, obras e melhorias na cidade, com o objetivo de possibilitar uma reparação, mas também de renovar/melhorar sua imagem diante do afundamento. Entre as construções propostas estão a construção de escolas, centros de saúde (UPAs) e uma via estruturante que cruzará a cidade, proporcionando uma melhoria no trânsito. A escolha de obras com tamanho impacto, importância e visibilidade social também não ocorre de forma aleatória, é nesse tipo de projeto que se encontra uma maior sensibilização social, dado que cumpre com serviços essenciais e muitas vezes ainda faltosos na sociedade.

Como corpus do presente trabalho, utilizamos um encarte publicitário produzido pela Braskem, no qual a empresa anuncia a construção de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com capacidade para atender 600 crianças de 0 a 5 anos. Esse encarte está disponível no site institucional da empresa, em um espaço dedicado à divulgação das ações que a Braskem afirma estar realizando na cidade de Maceió. Tais ações são apresentadas sob o título “Compromissos Braskem”.

Com o título em destaque “Centro de educação vai atender 600 crianças na parte alta de Maceió”, apresentado em letras garrafais e em negrito, a Braskem utiliza uma linguagem de caráter informativo. Trata-se de um título que remete à estrutura de textos jornalísticos, cujo propósito central é informar o leitor. Nesse movimento, a Braskem já começa a construir, para seu auditório — os moradores de Maceió —, uma estratégia de persuasão ancorada no *pathos*, ao destacar que se trata de um centro educacional que atenderá “600 crianças”. Isso porque o *pathos* busca mobilizar emoções, sensibilizar o público e criar uma identificação afetiva com o conteúdo apresentado. Ao evidenciar o número de crianças beneficiadas, a empresa tenta produzir um efeito emocional positivo e, assim, reforçar uma imagem de responsabilidade social, desviando a atenção de sua relação direta com o desastre que afetou o território.

Mais do que mostrar ou fazer ver que a sua proposta é lógica e racional, o orador vai fazer sentir ao auditório determinada comoção. Não se trata aqui de afectar directamente o juízo do auditório mas sim estimular as emoções: que irão influenciar a forma como determinado tópico será apreciado e julgado. No *pathos*, o orador explora as conexões entre o discernimento e as emoções (Mateus, 2018, p.109).

A partir da mobilização do *pathos*, que busca persuadir por meio da sensibilização dos moradores, do público e dos leitores sobre a atuação da empresa na cidade de Maceió, objetiva-se também colocar em um lugar de invisibilidade a responsabilidade da Braskem pelo maior desastre socioambiental em área urbana no mundo. No próprio título, já podemos ver como a empresa conduz a leitura para um aspecto positivo de sua ação: busca informar o leitor sobre uma novidade, mas procura principalmente por meio do *pathos*, sensibilizar a partir de uma ação que tem como objetivo o cuidado com crianças, sua educação e seu futuro:

Um orador competente mobiliza as crenças, sentimento, percepções e simpatias do auditório para, desse modo, interferir no processo de persuasão. O pathos é composto pelo conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador pode suscitar no auditório por intermédio do seu discurso (Mateus, 2018, p.109).

Ao dar aspectos de notícia jornalística ao encarte, a Braskem passa mais informações sobre a construção do centro de ensino e acrescenta que é uma obra com responsabilidade, guiada por especialistas da cidade:

O projeto segue as diretrizes do Ministério da Educação e contribuições de especialistas do Município de Maceió, e está previsto para ser entregue até o fim deste ano. Com 3,7 mil m² de área construída, todos os ambientes da nova unidade de ensino foram planejados para garantir acessibilidade, com rampas, piso tátil e espaços adaptados para pessoas com deficiência (Braskem, 2025).

A partir daqui, já podemos perceber que a Braskem mobiliza o *ethos* e o *logos* para conquistar a adesão do auditório ao seu discurso. Primeiro, informa que segue as diretrizes do Ministério da Educação juntamente com contribuições de especialistas de Maceió. Dessa forma, procura legitimar seu discurso e conquistar a confiança do público quanto à credibilidade das informações apresentadas:

importa ao orador assumir o carácter apropriado ao auditório e àquilo que está a alegar. Assumir o carácter certo permite-lhe inspirar a confiança necessária para que o auditório acredite nele e, assim, escute com atenção redobrada, aquilo que lhe diz. Tradicionalmente, esta é considerada a mais eficaz das provas porque contra a honradez, integridade e nobreza de carácter pouco se pode argumentar (Mateus, 2018, p.111).

Com a menção das diretrizes do Ministério da Educação, a Braskem atribui legitimidade ao seu discurso e, dessa forma, busca conquistar a confiança de seu auditório.

O *ethos* opera no registo da credibilidade e por isso o orador deve mostrar-se sincero, franco e verdadeiro. O *ethos* denota um carácter moral que o orador aparenta, pelo menos, possuir e que deseja colocar ao serviço do seu auditório. Sem parecer moralmente íntegro ou credível, qualquer orador está condenado ao fracasso (Mateus, 2018, p.111).

Além disso, a Braskem apresenta prazos e ilustra seu encarte publicitário com imagens de computação gráfica do modelo do Centro Educacional, bem como com fotografias de maquinário em operação no terreno, remetendo ao processo de construção do prédio. Essas escolhas visuais reforçam a ideia de transparência e de progresso, contribuindo para a construção de um efeito de concretude e veracidade em torno das ações anunciadas.

Figura 1: Encarte publicitário

Compromisso Braskem

Centro de educação vai atender 600 crianças na parte alta de Maceió

Um novo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) está sendo construído no bairro Cidade Universitária com capacidade para atender até 600 crianças entre 0 e 5 anos. O projeto segue as diretrizes do Ministério da Educação e contribuições de especialistas de Município de Maceió, e está previsto para ser entregue até o fim deste ano. Com 3,7 mil m² de área construída, todos os ambientes da nova unidade de ensino foram planejados para garantir acessibilidade, com rampas, piso tátil e espaços adaptados para pessoas com deficiência.

Compromisso Braskem
Reconhecimento da qualidade de nossos processos de gestão ambiental e social por meio de certificação internacional.

Ambientes planejados e equipados do novo CMEI

- Salas de aula e leitura
- Berçário
- Pátio e quadra esportiva
- Refeitório
- Horta educativa
- Consultórios médico e odontológico
- Sala de vacina
- Ambientes para atividades culturais e lazer, incluindo minipista de corrida

Plano de Ações Socioambientais
Nota: É uma das ações previstas no PAA, que se baseia no diagnóstico realizado a partir de estudos internos feitos por especialistas independentes da comunidade. O orçamento, realizado pela Braskem, é de R\$ 150 mil e será atualizado constantemente.

É adotado um modelo de gestão baseado no compromisso de promover o desenvolvimento sustentável da Região. A Braskem, por meio de parcerias com o Município de Maceió, busca oferecer soluções para a melhoria da qualidade de vida da população.

0800-006-3003
Braskem

Fonte: Braskem, 2025.

A Braskem também apresenta uma série de informações técnicas, como o tamanho do terreno e a descrição dos ambientes do futuro Centro Educacional. No encarte, por exemplo, afirma que haverá “3,7 mil m² de área construída” e que todos “os ambientes da nova unidade de ensino foram planejados para garantir acessibilidade, com rampas, piso tátil e espaços adaptados para pessoas com deficiência”. Ao destacar esses elementos, a empresa busca reforçar uma imagem de responsabilidade social, comprometida com padrões de qualidade, inclusão e modernidade. Em outro espaço visual do encarte, localizado no canto direito, a Braskem lista os ambientes planejados que irão compor o CMEI, como:

salas de aula e leitura, berçário, pátios e quadra esportiva, refeitório, horta educativa, consultórios médico e odontológico, sala de vacina, ambientes para atividades culturais e lazer, incluindo minipista de corrida (Braskem, 2025).

Com a listagem de todos esses elementos, a Braskem busca argumentar para persuadir. Neste trecho, é possível observar que a Braskem mobiliza outro elemento da retórica: o *logos*. A empresa busca valorizar, por meio de uma lógica argumentativa, a adesão do auditório ao seu discurso, evidenciando a amplitude dos recursos que esse Centro Educacional oferecerá às crianças. São apresentados elementos técnicos que

demonstram a importância dessa ação para a cidade de Maceió. Assim, a Braskem procura conquistar o apoio do público pela razão, pois, segundo Mateus (2018, p. 109), “o *logos* surge através da invocação de dados, elementos, estudos ou constatações que guiam a argumentação na direção desejada pelo orador.

Além desses aspectos, a Braskem também divulga os valores destinados aos investimentos e apresenta as obras previstas para serem realizadas na cidade de Maceió. Ao expor esses números e projeções, a empresa busca reforçar a dimensão de seu aporte financeiro e institucional, apresentando-se como agente ativo no desenvolvimento urbano e no atendimento às demandas da população.

reúne mais de 40 iniciativas elaboradas a partir de estudo técnico feito por especialistas independentes e com contribuições da comunidade. O orçamento, custeado pela Braskem, é de R\$ 198 milhões, atualizado anualmente (Braskem, 2025).

É possível, por meio das três dimensões clássicas da persuasão — *ethos*, *pathos* e *logos* — percorrer os caminhos e sentidos que a Braskem busca construir em seu auditório acerca das ações que realiza na cidade de Maceió. No encarte, estrategicamente posicionado como uma nota de rodapé, a Braskem informa o motivo pelo qual está construindo um equipamento público de educação. Contudo, ao apresentar esse motivo, ela destaca que são:

medidas para reparação, mitigação ou compensação dos impactos causados pela desocupação nos bairros do Pinheiro, Mutange, Bebedouro, Bom Parto e Farol estão previstas no Termo Acordo Socioambiental, assinado em dezembro de 2020 pelo Ministério Público Federal (MPF) e Braskem, com a participação do Ministério Público Estadual (MPE) e adesão do Município de Maceió (Braskem, 2025).

Em nenhum momento a Braskem informa o motivo da desocupação dos bairros do Pinheiro, Mutange, Bebedouro, Bom Parto e Farol. Tampouco esclarece por que foi necessário firmar um acordo com o Ministério Público Federal e Estadual. Observa-se que, ao longo de todo o encarte, há um silenciamento quanto às causas que levam a empresa a investir na construção de um Centro Educacional para crianças — um silêncio que não é casual, mas discursivamente construído.

Considerando que o discurso não pode ser analisado apenas a partir da língua em abstrato, torna-se fundamental examinar as ideias, os conceitos e as ideologias presentes no contexto histórico e social no qual os sujeitos estão inseridos. É nesse entrecruzamento entre linguagem e condições concretas de produção que o discurso passa a produzir sentidos. Assim, o silenciamento observado no encarte funciona como estratégia discursiva que busca dissociar a imagem institucional da Braskem das responsabilidades pelo desastre, ao mesmo tempo em que procura ressignificar sua atuação como benéfica e necessária para a cidade.

O encarte publicitário da Braskem está inserido no contexto do desastre socioambiental provocado pela atividade de mineração da empresa em Maceió. Porém, as condições de produção de um discurso são concebidas em dois sentidos: amplo e restrito (Florencio et al., 2009, p.67). Se o sentido amplo está relacionado com a carga sócio-histórica do discurso, o sentido restrito está relacionado com às condições imediatas que constroem sua formulação.

As condições de produção do discurso da Braskem, em seu sentido amplo, correspondem ao desastre socioambiental provocado pela atividade de mineração da empresa, iniciado em 2018. Nesse cenário, mais de 60 mil pessoas foram diretamente atingidas por um desastre que ainda está em curso. Trata-se de famílias que perderam seus locais de moradia, suas relações de vizinhança, seus empregos e o vínculo histórico e afetivo com o território.

No campo da educação, os impactos também foram significativos: cerca de 1.200 estudantes foram afetados, e diversas escolas e creches municipais precisaram ser realocadas, o que exigiu processos de readaptação por parte dos alunos, profissionais da educação e de toda a comunidade escolar. Esse conjunto de transformações evidencia a profundidade das consequências socioeconômicas e estruturais do desastre, compondo o pano de fundo sobre o qual o discurso institucional da Braskem é produzido.

No discurso do encarte publicitário, a Braskem informa que 600 vagas serão criadas para a educação infantil, o que, por si só, já indica que a medida não é suficiente para atender aos problemas causados pela atividade de mineração da própria empresa. Nota-se ainda que o Centro Educacional será construído em um bairro da parte alta de Maceió, geograficamente distante dos bairros atingidos pela mineração. Essa ação está associada ao deslocamento de inúmeros moradores das áreas afetadas pelo afundamento para a parte alta da cidade, o que implica, ainda, no aumento da especulação imobiliária e no agravamento de problemas relacionados à mobilidade urbana.

Nas condições de produção restrita do discurso da Braskem, destaca-se um contexto marcado por diversos acordos jurídicos firmados entre a empresa, a Prefeitura de Maceió e os moradores da região afetada. Nesse cenário, a Braskem adota uma estratégia de comunicação que a posiciona como protagonista e agente benéfico para a cidade, sem, contudo, explicitar os reais motivos que a levaram a assumir tal papel. Trata-se de uma construção discursiva que busca atenuar responsabilidades e projetar uma imagem de comprometimento social, ao mesmo tempo em que silencia elementos fundamentais da conjuntura que originou tais ações.

Partimos, assim, do pressuposto de que não há neutralidade nas dinâmicas políticas nem nos discursos que delas emergem; ao contrário, cada enunciação carrega uma representação ideológica vinculada ao campo político-ideológico-econômico ocupado pelos agentes sociais. Nesse sentido, a categoria de *Formações Discursivas* torna-se central para nossa análise, uma vez que essas formações constituem a projeção, na linguagem, das formações ideológicas (Orlandi, 2006, p. 17). As palavras, expressões e

sentenças produzem sentidos em referência às formações ideológicas das quais fazem parte, sendo determinadas pelas posições sociais e históricas que atravessam o dizer.

Como, a partir da Análise do Discurso filiada à Pêcheux, consideramos o discurso como práxis, pois é produzido nas relações sociais, em determinado momento histórico, pelas necessidades impostas na produção e reprodução da existência humana (Flores et al., 2009, p. 65), podemos observar brevemente como o discurso da Braskem busca persuadir o auditório para deslocar seu papel central no desastre socioambiental em curso na cidade de Maceió.

DESDOBRAMENTOS FINAIS

A utilização da linguagem como ferramenta de persuasão constitui um dos pontos centrais da retórica (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005). Essa estrutura argumentativa, orientada para convencer alguém sobre algo, manifesta-se em distintas esferas das relações humanas, como já mencionado. Os textos publicitários, por sua vez, são particularmente marcados por essa dimensão persuasiva. Nessa perspectiva, o informe publicitário da Braskem, analisado no presente trabalho, revela de forma implícita um objetivo que ultrapassa a mera divulgação informacional: busca transmitir uma determinada ideia e construir uma postura específica diante de seu público-alvo — os moradores de Maceió. Ao fazê-lo, procura moldar percepções, criar efeitos de credibilidade e atenuar a responsabilização da empresa pelo desastre socioambiental em curso.

O auditório da empresa recebe a informação da construção de um Centro Municipal de Educação Infantil e é mobilizado por algumas estratégias para projetar a Braskem - mais uma vez, empresa responsável pela extração de sal-gema no município e seu consequente desastre ambiental - o afundamento de 5 bairros - como uma entidade comprometida com o desenvolvimento da cidade e com a ampliação do acesso à educação. A persuasão promovida pela Braskem é estruturada a partir da sensibilização do público, operando em uma dimensão afetiva, marcada pelo *pathos*.

Ainda com um apelo afetivo, o informe publicitário apresenta um discurso apoiado na colaboração com especialistas envolvidos na construção do centro educacional, o que favorece a adesão e o interesse do público ao discurso do orador, mobilizando o *ethos*. Observam-se também argumentos pautados no *logos*, por meio da informação de que todo o processo segue as diretrizes do Ministério da Educação e conta com a participação de profissionais locais, o que contribui para gerar confiança na empresa e legitimar sua atuação.

Na peça publicitária, analisou-se também o espaço do “não-dito” como estratégia argumentativa. A empresa divulga suas ações consideradas benéficas para Maceió, mas omite, por exemplo, o número de escolas que foram fechadas em decorrência do afundamento dos bairros. Observa-se igualmente, como já mencionado, a ausência de qualquer menção à responsabilidade da Braskem nesse processo, assim como a ocultação

das causas que justificam a necessidade das diversas obras apresentadas no âmbito dos chamados “Compromissos Braskem”. Esse silenciamento discursivo contribui para deslocar o foco da empresa enquanto agente causador do desastre, ao mesmo tempo em que a reposiciona como promotora de soluções e investimentos para a cidade.

Diante disso, ao omitir o desastre socioambiental e deixar de reconhecer as consequências da extração de sal-gema, ao mesmo tempo em que mobiliza a população a acreditar em sua “boa ação” e relevância para o desenvolvimento da cidade, a empresa contribui para o apagamento da responsabilidade e para a construção simbólica de um “perdão” por seus atos. Com isso, por meio de estratégias persuasivas, promove a construção de uma imagem benevolente da Braskem, apresentada como agente essencial para o progresso de Maceió.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO NETO, Zoroastro Pereira de; SANTOS, Maria Francisca Oliveira; SANTOS, Rosiane Maria Barros. O discurso do apagamento de uma realidade: Braskem-AL embotando sentidos. **Revista do SELL** (Uberaba. Online), v. 11, n. 1, p. 156–170, jan./jun. 2022.

BRASKEM. Compromissos Braskem. Disponível em: <https://www.braskem.com.br/compromissos-braskem>. Acesso em: 01 jul. 2025.

DIÁLOGOS DO SUL. Destruição causada pela Braskem em Maceió atingiu ao menos 18 escolas e 7 mil alunos. **Diálogos do Sul – Opera Mundi**, 2025.

Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/destruicao-causada-pela-braskem-em-maceio-atingiu-ao-menos-18-escolas-e-7-mil-alunos/>. Acesso em: 02 jul. 2025.

FLORÊNCIO, Ana Gama et al. **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Maceió: Edufal, 2009.

MATEUS, Samuel. **Introdução à retórica no século XXI**. Portugal: Editora LabCom.IFP, 2018.

MELO, Deywid Wagner de. **Uma análise retórica do gênero “defesa pública”**. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRANSGREDINDO O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA ANÁLISE RETÓRICA A PARTIR DA IMPRENSA BRASILEIRA

Luana Beatriz da Rocha Gomes (UFRN)

Clebson Luiz de Brito (UFRN)

INTRODUÇÃO

No jogo argumentativo, diversas peças são movimentadas para se alcançar um fim, nesse caso, um fim retórico. Nesse sentido, é necessária uma combinação de elementos para produzir o sentido de um texto e seu caráter dialógico (Fiorin, 2015). Com isso, ganha destaque a disposição retórica do discurso, a qual compreende as estratégias utilizadas para atrair a atenção do interlocutor e construir o processo persuasivo. Isso é colocado por Brito (2025, p. 58) ao resgatar o olhar da retórica clássica sobre a importância da hierarquização e organização das ideias no âmbito do texto.

De fato, é preciso levar em consideração que o planejamento de como os argumentos serão inseridos no texto tem o objetivo de validar e credibilizar as informações apresentadas ao leitor/ouvinte. Seguindo esse pensamento, entendemos que a configuração dos elementos que compõem o texto é essencial para a adesão do público a um determinado ponto de vista. Para que isso aconteça, é preciso primeiro que o autor, no emprego da atividade argumentativa, evidencie e defenda seu posicionamento. Essa particularidade do tipo textual argumentativo é algo debatido por Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 39) na sua exposição das características do artigo de opinião, gênero que é o foco deste trabalho.

No caso do gênero textual contemplado aqui, apesar de ter um modelo já esperado por quem o lê, é possível que o autor se valha de uma certa individualidade a partir de estratégias específicas para convencer o leitor. Essas estratégias, como lembra Brito (2025, p. 53), aumentam o risco do êxito argumentativo da produção, mas são válidas, pois retiram o texto do lugar comum, promovendo um debate de maneira singular. Por isso, a transgressão de gênero, noção analisada por este trabalho, pode ser entendida como parte de um procedimento persuasivo aplicado pelo autor, uma vez que, por meio dela, formas típicas de outros gêneros podem ser inseridas no artigo de opinião, de maneira deliberada, com a intenção de captar o interesse do leitor (Marcuschi, 2008, p. 168), motivá-lo a seguir o debate e a aderir um determinado ponto de vista.

Sabendo disso, este trabalho se propôs a analisar a transgressão de gênero como estratégia retórica em artigos de opinião publicados pela imprensa, mais precisamente pelo jornal *Folha de S. Paulo*, além de investigar como essas estratégias organizadas

no corpo do texto favorecem a persuasão. Assim, a partir da análise desenvolvida aqui, entendemos que ele contribuirá para a discussão sobre transgressão de gênero, além de permitir um olhar mais profundo sobre o funcionamento da retórica em situações comunicacionais envolvendo o ambiente jornalístico.

APORTE TEÓRICO

Conforme Marcuschi (2008, p. 154), toda a comunicação humana, verbal ou textual, está inserida em algum gênero. Ou seja, mesmo uma conversa casual entre amigos, por exemplo, faz parte de um determinado gênero, a qual nessa exemplificação pode ser entendida como um dos gêneros discursivos ditos primários ou simples dos quais derivam gêneros mais complexos, relacionados à vida pública, segundo Bakhtin (2016, p. 15):

Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua criação, eles reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Ainda na visão de Bakhtin (2016), os gêneros de modo geral, ainda que em graus variados, apresentam regularidades temáticas (o que podem abordar), composicionais (como podem se organizar, se compor e se apresentar formalmente) e estilísticas (que recursos verbais é mais conveniente usar), o que resulta em modos mais ou menos regulares de se produzirem textos. Por isso, não se pode desconsiderar o gênero, que é uma noção incontornável. Isso não significa, no entanto, que os gêneros sejam estanques.

Nessa perspectiva, o artigo de opinião constitui-se um gênero que, além de ter um caráter mais argumentativo e de ser necessária a adoção de um ponto de vista por parte de quem o escreve, veicula-se no âmbito jornalístico. Tendo isso em vista, fica evidente a importância da conciliação de aspectos de organização do texto, pois eles serão responsáveis pelo sucesso do articulista e de seu texto quanto ao alcance do fim retórico de seu artigo de opinião, uma vez que “o texto é estruturado exatamente na perspectiva de convencer o outro da validade de suas ideias. O objetivo é influenciar através de argumentos capazes de transformar valores a favor da posição assumida pelo articulista” (Casseb-Galvão e Duarte, 2018, p. 39).

Diante disso, relembremos que, para atingir o objetivo de convencer o leitor, como enfatiza Maingueneau (2013, p. 118), alguns gêneros podem utilizar formas mais originais e inovadoras apesar de possuírem uma espécie de modelo prévio. É aqui que entra a chamada transgressão de gênero, que, como lembra Lara (2010, p. 11), não se refere a algo com sentido de infração, mas à possibilidade de os gêneros assimilarem características de outros gêneros. Essa plasticidade encontra lugar, pois os gêneros, de certa forma, permitem essa dinâmica e se transformam de acordo com os interesses de quem os produz.

Além dessas questões, é importante considerar que a transgressão de gênero não opera de forma isolada, mas se articula a procedimentos argumentativos que, como já mencionado anteriormente, visam à adesão do leitor a um ponto de vista. Amossy (2020) defende que é preciso ser cuidadoso para que se consiga atingir o objetivo da persuasão. Para isso, a autora relembra a importância do *pathos* que, junto com o *ethos* e o *logos*, constitui-se um dos três *meios de persuasão* da retórica clássica. O *pathos*, portanto, opera no campo das disposições emocionais que se pretende suscitar no auditório.

Nesse mesmo horizonte, Abreu (2009) propõe uma classificação de técnicas argumentativas que permite observar de que modo o discurso mobiliza a persuasão para influenciar o público leitor. Entre essas técnicas, destacam-se os chamados argumentos quase lógicos, dentre os quais se insere o argumento quase lógico do ridículo. Essa técnica consiste em adotar, de forma temporária, o ponto de vista do outro, mesmo que esse posicionamento se mostre absurdo, com a intenção de expô-lo ao descrédito.

METODOLOGIA

Para a construção desta pesquisa, o *corpus* utilizado foi composto, como já adiantado, por artigos de opinião publicados por articulistas do jornal *Folha de S. Paulo*, considerado por muitos o maior jornal do país. Na primeira etapa, foi necessário conhecer as colunas, o que exigiu uma leitura e uma análise delicada de diversos artigos em busca de textos que contemplassem a transgressão de gênero. Com relação a isso, é fundamental destacar que, uma vez que textos transgressivos compreendem produções textuais que fogem um pouco do que é esperado em um determinado gênero e que, por isso, eles não são a maioria em material veiculado, houve um desafio na busca por produções verdadeiramente transgressivas.

Nessa etapa, a pesquisa apoiou-se na reflexão de Bakhtin (2016, p. 12) quanto à compreensão de que as atividades humanas estão ligadas a aspectos que fazem parte da composição estrutural, do conteúdo temático e do estilo verbal de cada gênero do discurso. Dessa forma, compreendemos que cada campo exigirá um certo tipo de organização visando a alcançar um fim, percepção que se aplica a este trabalho. Ao mesmo tempo, como já frisado, o gênero não é algo estanque, abrindo-se a textos mais inovadores, intencionalmente transgressivos.

Isso pode envolver o estilo composicional, quando, *grosso modo*, um texto assume a forma de outro. Segundo Lara (2010, p. 13), isso implica uma maneira de um texto de determinado gênero se camuflar com uma composição estrutural de outro gênero. Um artigo de opinião pode assumir a forma de uma carta, por exemplo. Pode envolver também o estilo verbal, pelo uso de recursos linguísticos que não são tão típicos no gênero. Como exemplo, podemos utilizar o artigo de opinião novamente, que exige uma discussão mais direta, contudo, pode incorporar uma linguagem figurada excessiva eventualmente.

Considerando isso, foram selecionados textos que continham elementos atípicos seja quanto às regularidades composicionais, que tratam de fatores da estrutura textual, seja quanto às regularidades de estilo verbal, que se relacionam às escolhas lexicais, gramaticais e a outros aspectos linguísticos.

Feita essa seleção, partiu-se para a análise dos textos. Nessa fase, com o objetivo de fundamentar teoricamente as discussões a respeito dos procedimentos argumentativos e retóricos, foi necessário recorrer sobretudo aos trabalhos de Amossy (2020), Fiorin (2015) e Abreu (2009), que discutem respectivamente relações argumentativas entre orador e público, aspectos semânticos que contribuem com a dimensão retórica dos textos e diferentes técnicas argumentativas passíveis de serem empregadas em debates. Esses diferentes autores contribuíram para a análise de diferentes estratégias argumentativas observadas no *corpus* da pesquisa, estratégias essas que depois foram cotejadas e discutidas para permitir a compreensão de como a transgressão de gênero contribui retoricamente com os textos no gênero aqui focalizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nesse referencial, propõe-se a análise das transgressões de gênero presentes em artigos de opinião publicados na *Folha de S.Paulo*. Para isso, serão mobilizados excertos dessas produções ao longo do trabalho para possibilitar a discussão dos dados. O objetivo é destacar regularidades que configuram esse desvio como um recurso retórico e refletir sobre como isso contribui para a construção da argumentação e do convencimento do interlocutor. Assim, a partir do *corpus* disponibilizado, foi possível verificar a ocorrência de algumas regularidades que atravessam os artigos analisados neste trabalho. Inicialmente, constatamos a presença da transgressão referente ao estilo verbal. Posteriormente, notou-se a transgressão quanto a composições que não são características do artigo de opinião e, por fim, composições que apontam para estruturas de outros gêneros.

Nessa perspectiva, uma das transgressões mais recorrentes nesses textos é a utilização de formas que remetem à segunda pessoa do discurso. Esses recursos verbais criam uma interpelação direta que atua como uma estratégia retórica a qual transgride o que é mais típico e tradicional de acontecer em um artigo de opinião, gênero que exige um debate um pouco mais formal e impessoal, marcado majoritariamente por um discurso feito em 3ª pessoa (Casseb-Galvão e Duarte, 2018). Portanto, essa estratégia sinaliza um desvio intencional no emprego de recursos verbais, o que potencializa um efeito argumentativo e retórico debatido aqui.

Dessa forma, considerando a transgressão de estilo verbal, ela pode ser observada, inicialmente, no artigo de opinião *Bolsonaro atirou na democracia e errou; agora é a vez dela* (doravante, A1), publicado pelo articulista Celso Rocha de Barros. Em A1, Barros debate sobre a tentativa de golpe aplicada por Bolsonaro e, de uma maneira confrontadora, explana a minuta proposta pelo ex-presidente e seus aliados. No excerto

abaixo (E1), Barros assume uma postura provocativa, uma vez que ele traz o leitor para dentro do discurso, o que fica claro pela utilização da segunda pessoa do discurso, como já mencionado: E1 - *Vocês devem se lembrar do Jair na Paulista dizendo que antigamente golpe era tanque na rua, e agora é só “uma minuta”* (Barros, 2024).

A estratégia percebida aqui pelo uso do “vocês” presente no trecho acima traz, de início, o interlocutor para a discussão, isso porque Barros tira o leitor da neutralidade e o induz a revisitar conhecimentos prévios. A escolha de Barros nessa construção de estilo verbal funciona como, além do convite à discussão, uma tentativa de atuação persuasiva, uma vez que reacende no leitor uma noção de já conhecer o caráter de sobre quem se está falando, nesse caso, de Jair Bolsonaro.

Já no excerto seguinte, essa estratégia de fazer uso da segunda pessoa do discurso coloca, dessa vez, Bolsonaro diretamente na cena discursiva proposta por Barros, pois também estabelece um tom desafiador e provocador: E2 - *Pois bem, Jair: quando você propôs a minuta aos chefes das Forças Armadas, você deu a ordem para que os tanques fossem para a rua. Se os tanques não te obedeceram, Jair, não é problema do juiz que vai te colocar em cana por tentativa de golpe de Estado* (Barros, 2024).

Em E2, o articulista expõe Bolsonaro como o principal agente da tentativa de golpe de Estado, além disso, também é evidente uma tentativa de envergonhar Bolsonaro, pois Barros salienta a falta de autoridade do próprio Jair, uma vez que é dito que os tanques, aqui uma metonímia para militares e aliados do ex-presidente, não o obedeceram e não foram às ruas, o que era sua vontade. Nesse ponto, há uma humilhação simbólica, mostrando que Bolsonaro até tentou, mas falhou, porque não teve o apoio militar esperado.

O mesmo tipo de transgressão de estilo verbal acontece no artigo *No congresso, a derrota é do país* (A2), de Thiago Amparo, no qual o autor argumenta sobre o veto do congresso em relação às saídas temporárias de presos do semiaberto. Amparo propõe a discussão para mostrar que, na verdade, a restrição desse benefício seria prejudicial para a sociedade como um todo, já que, com isso, membros da facção teriam mais facilidade de recrutar novos integrantes. Nesse artigo, porém, Amparo direciona seu discurso ao congresso. A intenção do autor parece ser similar à de Barros: trazer o congresso também para o debate e apontar sua culpa no efeito nocivo que essa medida causará à sociedade.

No entanto, apesar de direcionar a fala ao Congresso, a intenção de Amparo parece ser outra: mostrar ao leitor a parcela de culpa do poder legislativo brasileiro diante de um iminente aumento da criminalidade no país. Nesse mesmo texto, Thiago dá continuidade à sua posição em relação a esse tema, apontando e evidenciando que males podem decorrer desse posicionamento do congresso: E3 - *Com a superlotação, a única coisa que o Legislativo fez foi manter na prisão quem não deveria ali estar, aumentando o alunato da escola do crime.* (Amparo, 2024).

Essa postura se aproxima da adotada por Barros no primeiro artigo analisado, porque busca, através do procedimento narrativo de explicar o problema, escancarar a

culpa dos alvos dessas críticas, e isso é claramente perceptível pelo uso dos vocativos e da interpelação direta, tanto no texto de Barros quanto no de Amparo.

Além dos artigos já citados, a mesma transgressão pode ser encontrada no texto *Nikolas e o Pix*, que chamaremos de A3, também de Barros. No artigo A3, o autor busca expor a hipocrisia de Nikolas Ferreira no que diz respeito à taxa de pix. Nos excertos abaixo, Barros serve-se da mesma estratégia discursiva usada nos textos anteriores e, ao se direcionar nominalmente ao deputado federal, o articulista constrói um cenário argumentativo confrontador e irônico, por meio do qual visa estabelecer uma incoerência entre o discurso de Nikolas Ferreira e seu posicionamento parlamentar: E4 - *Nikolas, como seu partido votou quando Haddad tentou acabar com as isenções fiscais para empresas, ou com o Perse, ou com os supersalários do serviço público?* (Barros, 2025).

Em E4, além do evidente uso do vocativo, Barros também se vale da estratégia de usar informações subentendidas, que são uma maneira de se estabelecer o que se quer dizer no discurso, mas de uma forma implícita que não comprometa o orador (Fiorin, 2015). Através das perguntas dispostas e direcionadas ao deputado, o articulista parece não só confrontar Nikolas Ferreira, mas também deixar implícitas certas informações que ajudam o leitor a partilhar o mesmo ponto de vista de Barros, isso porque o próprio conteúdo das perguntas revela o posicionamento de Ferreira: um posicionamento que não é tão a favor do povo quanto parece no vídeo sobre a suposta taxa de pix.

Dessa forma, Barros não responde às perguntas, porque elas são deixadas para que o próprio leitor responda e o que fica subentendido por meio das perguntas é que Nikolas, na verdade, assume atitudes que favorecem apenas a elite brasileira. No final de A3, no excerto que se segue, é possível observar novamente o emprego de uma informação subentendida: E5 - *Nikolas, você já disse que o problema no Brasil é falta de homem. Se for verdade, lamento: para você ajudar seu país, terá que aprender que homem é um tipo de adulto* (Barros, 2025).

Nesse ponto, o produtor do texto parece relacionar a imagem do parlamentar a uma imagem imatura, informação que pode ser extraída do conteúdo do excerto. O que fica subentendido, então, é que Ferreira não possui maturidade para lidar com questões econômicas tão importantes na política brasileira. Nesse caso, a compreensão do que Barros realmente quis dizer no trecho acima não está explícita, ao contrário: cabe ao leitor compreender esse jogo argumentativo.

Por meio dessa estratégia, o autor garante que a mensagem que quis passar chegue ao entendimento do interlocutor sem que ele se comprometa e garante também que o público seja cúmplice ao participar desse posicionamento. Também o uso da segunda pessoa do discurso aqui é similar ao efeito causado no artigo de Amparo: apesar de ser direcionado a Nikolas Ferreira, o debate busca atingir e convencer o leitor.

Seguindo esse mesmo parâmetro, o artigo *O bolsonarismo tentou soltar Brazão* (A4), também de autoria de Barros, apresenta o esquema do uso dos vocativos e da segunda pessoa do discurso. No artigo, o autor discute os esforços corruptos de

Bolsonaro e seus aliados de libertarem o suspeito de ser o mandante do assassinato da vereadora Marielle Franco, morta em um atentado premeditado: E6 - *“Eduardo, o sistema é feito pra que gente como Marielle se dê mal e gente como você se dê bem.* E7 - *Já você é um fascista adotado pelo centrão que tentou soltar Brazão e não seria capaz de dizer qual das suas mãos é a direita em duas tentativas. No Congresso de hoje, você está em casa”* (Barros, 2024).

Ao mencionar o vídeo em que Eduardo Bolsonaro reprova a prisão do deputado Brazão, suspeito do mandato do assassinato de Marielle Franco, Barros encaminha sua fala a Eduardo Bolsonaro, algo percebido novamente pelo uso do vocativo. No olhar de Barros, o receio do deputado Eduardo Bolsonaro recaía sobre a possibilidade de que uma vez que Brazão fosse preso, já que constitucionalmente membros do Congresso Nacional não podem ser presos a não ser que haja um flagrante de delito inafiançável, essa penalidade também se estendesse a Eduardo Bolsonaro e aos seus aliados.

Desse modo, nos fragmentos E6 e E7, Barros também aplica uma linguagem confrontadora, munida de subentendidos, o que parece fazer parte do estilo próprio de sua escrita, como já vimos até aqui. Com isso, Barros compartilha com o interlocutor, mesmo que esteja se dirigindo nominalmente a Eduardo Bolsonaro, informações implícitas, mas que fazem parte do cenário argumentativo que ele pretende construir no artigo em questão. Essas estratégias funcionam de forma persuasiva, porque utilizam a transgressão de gênero como recurso retórico a partir dos desvios das regularidades verbais do gênero artigo de opinião.

O leitor pode entender, por exemplo, no excerto E7, que “você [...] não seria capaz de dizer qual das suas mãos é a direita em duas tentativas” é um eufemismo, uma maneira menos agressiva e menos direta que Barros achou para chamar Eduardo Bolsonaro de alguém ignorante e incapaz de lidar com questões políticas de grande importância. Nesse caso, em uma situação hipotética de responsabilização a respeito do que foi dito no artigo, como isso não está colocado diretamente no debate, Barros poderia se defender e dizer que jamais dirigiu qualquer ofensa a Eduardo Bolsonaro, porque ele realmente não fez de forma direta.

Diante dessas questões, é importante observar que a utilização desses vocativos possui uma intenção clara. É evidente que nesses textos o público-alvo não é necessariamente Bolsonaro, o Congresso ou Nikolas Ferreira. Os autores desses artigos miram um auditório específico e direcionam esses discursos para esse determinado público, que é o público leitor cotidiano da Folha. Por que, então, recorrer ao uso dos vocativos? No fazer argumentativo é importante levar em consideração o *pathos*, aquilo que se busca provocar no auditório.

Sob esse olhar, o locutor precisa estar atento em como construir seu discurso para que se consiga efetivamente conduzir o público ao convencimento (Amossy, 2020). Assim, apesar de esses artigos utilizarem os vocativos e a interpelação direta a Bolsonaro, Nikolas e ao Congresso, os autores, ao recorrerem ao uso dos vocativos, não apenas

se direcionam a figuras políticas e públicas, eles constroem uma ponte afetiva com o auditório, o que faz com que esse interlocutor partilhe da mesma indignação diante da corrupção e hipocrisia verificadas. Além disso, na construção dessa interação com o leitor, os autores têm em mente o tipo de leitor que terá acesso a esses textos. Nesse caso, o leitor é um público que já é politicamente engajado e, na maioria das vezes, já possui uma certa orientação ideológica, e esses são pontos que facilitam o procedimento de um debate mais direto, objetivo e provocador. Não podemos esquecer, também, que essas estratégias funcionam de forma persuasiva, porque utilizam a transgressão de gênero como recurso retórico a partir dos desvios das regularidades verbais do gênero artigo de opinião.

Quanto ao estabelecimento de um debate mais provocativo, foram observadas outras transgressões que também atravessam o corpus analisado neste trabalho e favorecem esse tipo de discussão. Essas transgressões, por sua vez, focam em aspectos composicionais que não são típicos do gênero. A exemplo disso, o texto de Demétrio Magnoli, *Dez perguntas para dois chanceleres* (A5), faz uso de uma configuração composicional interessante para construir o debate: o artigo é inteiramente organizado em forma de perguntas retóricas precedidas por dados prévios.

O debate estabelecido em A5 ainda é político, problematizador e, assim como os artigos anteriores, se propõe a evidenciar uma certa hipocrisia do governo, aqui nesse caso, a crítica é voltada ao governo Lula. Em contraposição ao que é mais esperado em um artigo de opinião, Magnoli não organizou seu artigo em um texto direto, mas o segmentou em informações seguidas de perguntas elaboradas de maneira retórica, porém, assim como feito pelos articulistas já mencionados, ele direcionou as perguntas a figuras políticas que, em relação ao texto de Magnoli, são os ministros das Relações Exteriores do Brasil.

Ao longo do texto, Magnoli constrói, de forma progressiva, um diálogo marcado pelo confronto e pela ironia. Isso se evidencia na elaboração das perguntas, nas quais o autor procura alinhar criticamente o posicionamento dos ministros às posturas favoráveis à Rússia, apontando-a repetidamente como principal responsável pela guerra contra a Ucrânia. A organização dos argumentos nesse formato acaba por confrontar diretamente os ministros, sugerindo que eles compartilham, ainda que implicitamente, de uma perspectiva alinhada ao discurso russo: E8 - 1) *A Carta da ONU e a Constituição brasileira consagram os princípios da soberania nacional e do respeito à integridade territorial das nações. É nesses princípios que o Brasil apoia sua pretensão de ajudar a mediar negociações entre Rússia e Ucrânia?* (Magnoli, 2023).

Embora a pergunta pareça neutra à primeira vista, ela é na realidade carregada de uma certa provocação e de um juízo de valor implícito da parte de Magnoli. Nela, o propósito do autor não foi apenas o de passar uma informação ou genuinamente ter uma dúvida respondida, mas sim questionar a legitimidade dessa ação diplomática por parte do Brasil. Aqui, então, Magnoli quis evidenciar um suposto deslize político

cometido pelos ministros. Através dessa estratégia, o colunista também trouxe implícitos subentendidos, uma vez que por meio da pergunta carregada de descrédito em relação à atitude do governo, há a ideia de que o Brasil não tem legitimidade para intermediar o conflito entre Rússia e Ucrânia. Esse recurso se repete ao longo do texto: E9 - 6) *A Casa Branca classificou as afirmações de Lula como um alinhamento com a propaganda de guerra russa. Vieira reagiu, negando a interpretação do governo dos EUA –mas não negou a veracidade da declaração de Lavrov sobre a similaridade entre as visões russa e brasileira. Quem cala consente?* (Magnoli, 2023).

Como nos textos analisados anteriormente, este também se dirige a figuras públicas, não pela utilização dos vocativos como acontecia naqueles, mas pelas perguntas de tom altamente confrontador a essas figuras. Aqui, novamente, Magnoli sabe que o público leitor dessas perguntas não serão os ministros, mas sim o leitor comum da Folha, no entanto, como já dito no caso dos artigos de Barros e Amparo, transgredir a composição do artigo possui a finalidade de atrair o leitor e estimular um pareamento ao posicionamento do autor do texto.

Magnoli procura claramente mostrar pontos de fraqueza no governo Lula ao indicar uma igualdade de posicionamento entre o Brasil e a Rússia, causando uma descredibilização do governo diante do auditório. Compor o texto dessa maneira, ou seja, organizar o artigo de opinião em forma de perguntas, não apenas sustenta o caráter problematizador do texto, mas também colabora para criar uma tensão no discurso governamental, enfatizando contradições e hipocrisias, além de que essa estratégia também se vale de informações subentendidas para potencializar essa disposição. Assim, mesmo sem usar vocativos como nos artigos anteriores, Magnoli conseguiu um efeito parecido: convidar o leitor a uma reflexão crítica.

Em contraste com os textos citados anteriormente, nos quais predomina um tom direto, o próximo texto, *As duas voltas de Bolsonaro* (A6), apresenta um tom que se afasta desse modelo. Isso porque Magnoli transgride a forma típica de um artigo de opinião ao adotar uma linguagem ficcional e mais literária para a elaboração do artigo. Em vez de se valer de perguntas retóricas para o debate, Magnoli cria duas novelas políticas protagonizadas por figuras, como Bolsonaro e Lula, nas quais supõe duas possíveis voltas de Bolsonaro ao Brasil após o atentado do 8 de Janeiro, dando ao texto um tom mais narrativo e uma estética que parecem remeter mais a uma crônica, no entanto, ainda sem abandonar as características argumentativas e críticas do artigo de opinião. Em A6, diversos elementos chamam à atenção, porque além da transgressão composicional do texto, em relação à forma estrutural simulando as novelas, a escolha lexical de Magnoli também é muito interessante para a construção do texto: E10 - *O ato introdutório não trouxe surpresa. Do aeroporto de Brasília emergiu um Bolsonaro miniaturizado: o líder que fugiu enquanto seus devotos idiotas sofriam as consequências do ato golpista engendrado por seus discursos. A recepção teve os contornos de um cortejo fúnebre político, com as presenças sombrias de um Valdemar e um Braga Netto e sólidas*

ausências de antigos aliados, na moldura da algazarra de uma diminuta turba de zumbis vestidos em camisetas amarelas. (Magnoli, 2023).

O colunista fez uso de metáforas para representar não apenas as personagens envolvidas no retorno de Bolsonaro ao Brasil, mas também para construir uma atmosfera quase teatral da cena. Ao descrever o ex-presidente como um “Bolsonaro miniaturizado” e seus aliados como “diminuta turba de zumbis vestidos em camisetas amarelas”, Magnoli faz uso de uma linguagem figurada intensa que não é típica do artigo de opinião, essa estratégia, porém, é disposta de forma deliberada para tornar o texto mais dinâmico e atrativo.

Ao dramatizar a volta de Bolsonaro em duas novelas, o autor ridiculariza Bolsonaro e seus apoiadores em uma tentativa de descredibilizar a imagem do político. A metáfora do “Bolsonaro miniaturizado” é uma maneira indireta de o leitor entender que Bolsonaro fracassou em sua intenção de tomar o poder, logo, não pode ser um líder ideal. Além disso, ao dividir o texto em duas etapas para apresentar as novelas, Magnoli cria críticas aos dois espectros políticos, direita e esquerda, já que na primeira novela ele debocha de Bolsonaro a criar um cenário em que o retorno do ex-presidente é tratado com frieza e indiferença por Lula. Já na segunda, “O mito da Fênix”, ele satiriza uma polarização política que manteria Bolsonaro no poder.

Nas duas opções, Magnoli critica os dois lados desse espectro político com a mesma ironia e acidez e é possível observarmos esses aspectos tanto pela composição da estrutura do texto quanto pela transgressão do estilo verbal, escolhas lexicais e uso das metáforas. Todos esses elementos dispostos no texto ajudam o leitor a perceber a fraqueza de ambos os lados políticos e, de igual modo, sua incapacidade em governar o país.

Outro texto que adota essa postura ficcional e bastante ácida é *Manifesto da dignidade magistocrática* (A7), de Conrado Hübner Mendes. Nesta produção, a transgressão é marcada pelo gênero manifesto sendo incutido no artigo de opinião. Hübner utiliza também outro aspecto muito interessante em seu texto: ele não se coloca como autor. Já sabemos que o artigo de opinião é um gênero de tipo dissertativo-argumentativo o qual exige a apresentação de um ponto de vista e que, para isso, é necessário que aquele que se propõe a apresentar suas ideias se posicione como autor do texto (Casseb-Galvão e Duarte, 2018).

No entanto, Hübner transgredir esse aspecto do artigo de opinião ao se distanciar da autoria do texto e simular a composição do gênero manifesto. O autor adota um tom fictício e irônico em A7, uma vez que não se trata realmente de um manifesto, mas sim de utilizar o gênero manifesto como uma estratégia para criticar os juizes brasileiros e seus privilégios: *E11 - Respeitem nossas fugas da lei e do país. Respeitem nossos quinquênios e remunerações ilegais. Aprendemos a chamar de indenizatório o que é remuneratório. Assim furamos o teto e ainda não pagamos imposto. Constitucionalizamos a sinecura (Hübner, 2024).*

No trecho E11, além das transgressões supracitadas, Hübner se vale de uma técnica argumentativa que Abreu (2009) classifica como argumento quase lógico do ridículo. Essa técnica consiste em adotar temporariamente o posicionamento do outro, ainda que de maneira irônica e até absurda, de modo que fique evidente o quão incoerente esse ponto de vista é. Em E12, Hübner adota um posicionamento elitista, que ele interpreta como o ponto de vista do próprio judiciário que, por sua vez, se posiciona de maneira superior em detrimento dos cidadãos brasileiros.

Essa transgressão evidentemente intencional produziu uma estratégia que favoreceu um teor humorístico no texto e que também tornou possível um olhar mais crítico por parte do leitor, uma vez que nas entrelinhas o leitor consegue entender a crítica desenvolvida pelo autor, a qual é entendida pela noção de que a elite judiciária brasileira possui privilégios que atingem um ponto absurdo, e assim, a persuasão é alcançada. Em continuidade à crítica ao sistema judiciário, Hübner explora mais uma vez o teor sarcástico na produção *Jusporn Awards 2023: inscrições abertas* (A8) ao simular uma reportagem fictícia destinada a reconhecer os melhores momentos da “juspornografia”.

No texto A8, além do desvio de estilo verbal, uma vez que o autor utiliza metáforas para sustentar sua argumentação, a transgressão também acontece do ponto de vista composicional, pois ele adapta a reportagem dentro do artigo de opinião. Com base nisso, ao longo do anúncio dos “participantes” da premiação, Hübner apresenta as categorias, uma estratégia que ele usa para, na verdade, expor o tema e mostrar as corrupções existentes no sistema judiciário: E12 - *Na categoria “a consolação da promiscuidade”, o refinamento de juristas brasileiros pelo mundo não passou despercebido. Estadias em hotéis de luxo, congraçamentos com o agronegócio, as empreiteiras e os bancos* (Hübner, 2025).

A escolha de Hübner por simular uma reportagem não é aleatória: ela escancara para o público os privilégios corruptos que o judiciário tem acesso enquanto o resto do povo padece. Assim como nos textos anteriores, Hübner também se utiliza de uma linguagem bastante ácida para trazer esse impacto ao leitor. Ao contrário do que parece, a ironia não suaviza a crítica feita pelo autor: a linguagem mais ácida e irônica parece potencializar ainda mais a gravidade da situação e da corrupção percebida nesses textos.

Assim, essas transgressões intencionais fortalecem a argumentação e são possíveis de serem assimiladas ao artigo de opinião, pois esse gênero, ao contrário de outros que são mais rígidos, permite que essas transgressões ocorram e contribuam para a persuasão do leitor, efetivando o objetivo do gênero artigo de opinião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como objetivo central deste trabalho, buscamos investigar o uso da transgressão de gênero nos artigos de opinião da *Folha de São Paulo* e, diante dos dados apresentados, entendemos que essa meta foi atingida, tendo em vista que chegamos

à conclusão de que, por intermédio da transgressão de gênero, diversas estratégias foram mobilizadas no *corpus* analisado e que esses recursos estratégicos favoreceram a persuasão no debate que os articulistas buscavam estabelecer. A articulação de todos esses procedimentos conduziu a um fim: a busca pelo estabelecimento da persuasão no debate levantado pelos articulistas.

Para que essa finalidade fosse alcançada, como foi possível perceber neste trabalho, os articulistas empregaram transgressões de gênero que subvertem regularidades de estilo verbal, que compreende a articulação de elementos linguísticos variados. Alguns textos apresentaram o uso de um debate mais direto possibilitado pela utilização da segunda pessoa do discurso ou de uma linguagem figurada mais intensa, que não é típica do artigo de opinião.

Além disso, transgressões ligadas à regularidade composicional, vinculada à forma de compor, organizar e apresentar formalmente o texto, também desempenharam um papel relevante, sendo amplamente usadas pelos produtores dos textos. Essa quebra da regularidade composicional se manifestou a partir do uso de aspectos estruturais de outros gêneros, como o gênero manifesto e reportagem, sendo imbricados no artigo de opinião, à guisa de exemplo.

Todas essas estratégias, como já vimos até aqui, auxiliaram a promoção do crescimento de um espaço de credibilidade do autor por parte do público da Folha, espaço este sem o qual o ato argumentativo e persuasivo não poderia ser concretizado. Tendo em vista esses apontamentos, entendemos que esta pesquisa deixa uma contribuição para o meio acadêmico, ao aprofundar o debate sobre transgressão de gênero e argumentação, uma vez que o tema ainda é pouco discutido. Sob esse enfoque, outras pesquisas ainda poderiam ser desenvolvidas, seja pela ampliação do *corpus* por meio da utilização de artigos de opinião de outros jornais, seja pela comparação entre outros gêneros, por exemplo. O que entendemos é que as possibilidades de estudo da transgressão de gênero e de suas implicações retóricas são diversas e merecem maior relevância.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia, PR: Ateliê Editorial, 2009.

AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2020.

AMPARO, Thiago. No congresso, a derrota é do país. **Folha de S. Paulo**, 2024. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/thiago-amparo/2024/05/no-congresso-a-derrota-e-do-pais.shtml>>. Acesso em 4 de fev. 2025.

BRITO, Clebson Luiz de. **Produzir textos e argumentar**: bases práticas para um planejamento sistemático. Natal: EDUFRN, 2025.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1a Ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, Celso Rocha de. O bolsonarismo tentou soltar Brazão. **Folha de S. Paulo**, 2024. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/celso-rocha-de-barros/2024/04/o-bolsonarismo-tentou-soltar-brazao.shtml>>. Acesso em 4 fev. 2025

BARROS, Celso Rocha de. Bolsonaro atirou na democracia e errou: agora é a vez dela. **Folha de S. Paulo**, 2024. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/celso-rocha-de-barros/2024/03/bolsonaro-atirou-na-democracia-e-errou-agora-e-a-vez-dela.shtml>>. Acesso em 02 fev. 2025.

BARROS, Celso Rocha de. Nikolas e o pix. **Folha de S. Paulo**, 2025. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/celso-rocha-de-barros/2025/01/nikolas-e-o-pix.shtml>>. Acesso em 4 fev. 2025.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. da C. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. São Paulo: Parábola, 2018.

FLORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.

HÜBNER, Conrado Mendes. Jusporn Awards 2023: inscrições abertas. **Folha de S. Paulo**, 2023. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/conrado-hubner-mendes/2023/12/jusporn-awards-2023-inscricoes-abertas.shtml>>. Acesso em 4 fev. 2025.

HÜBNER, Conrado Mendes. Manifesto da dignidade magistocrática. **Folha de S. Paulo**, 2024. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/conrado-hubner-mendes/2024/05/manifesto-da-dignidade-magistocratica.shtml>>. Acesso em 4 fev. 2025.

LARA, Glaucia, M. P. **Transgredindo os gêneros do discurso**: entre a teoria e a prática. BELO HORIZONTE: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAGNOLI, Demétrio. Dez perguntas para dez chanceleres. **Folha de S. Paulo**, 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/celso-rocha-de-barros/2024/03/bolsonaro-atirou-na-democracia-e-errou-agora-e-a-vez-dela.shtml>>. Acesso em 02 fev. 2025.

MAGNOLI, Demétrio. As duas voltas de Bolsonaro. **Folha de S. Paulo**, 2023. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/demetriomagnoli/2023/03/as-duas-voltas-de-bolsonaro.shtml>>. Acesso em 4 fev. 2025.

ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NO ENSINO SUPERIOR: *LOGOS* E *ETHOS* NO GÊNERO RESENHA ACADÊMICA

Maria Darliana Vilela Ferro (UFS)

INTRODUÇÃO

No campo dos estudos linguísticos, este capítulo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, inserida na linha de estudos da Linguística Aplicada (LA). Articula-se os estudos retóricos, argumentativos e de letramentos voltados à escrita acadêmica com o objetivo de analisar o processo de apropriação das técnicas argumentativas mobilizadas no gênero resenha acadêmica, considerando a construção da identidade discursiva do graduando iniciante. Diferentes investigações sinalizam a importância do exercício de produção de textos acadêmicos como uma forma de efetivar-se na esfera linguística, discursiva e pragmática da comunidade discursiva acadêmica conforme discutem Motta-Roth e Hendges (2010); Marinho (2010) e Ferro, Ferreira e Silva (2024).

Esta é uma pesquisa vinculada ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), que realiza o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) por meio do projeto temático “Aprendizes universitários em práticas contemporâneas de letramento acadêmico-científico para formação de professores e de pesquisadores globalizados” (FAPESP/Processo 22/05908-0)¹², coordenado pela professora Dra. Inês Signorini. O vínculo científico situa-se, especialmente, no subprojeto dois, intitulado “Letramentos Acadêmicos: processos de construção identitária sociodiscursiva dos sujeitos da ciência nas produções textuais dos estudantes do ProFIS”, sob direcionamento dos pesquisadores responsáveis Anderson Carnin (DLA/IEL) e Renata Palumbo (FFLCH/USP). O ProFIS é um programa de inclusão social e acadêmica, destinado aos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas de Campinas e por meio dele acessam a universidade¹³.

No subprojeto 2, ao qual estamos vinculados, foram organizados e transcritos textos produzidos por estudantes do ProFIS/Unicamp nas disciplinas de Leitura e Produção de Textos I entre os anos de 2011-2023. Trata-se da catalogação de um amplo banco de textos nomeado ProCorp, em que parte das amostras textuais são compostas por resenhas. Com permissão expressa da coordenadora do ProFIS obtivemos acesso ao ProCorp, espaço em que coletamos nossos dados.

12 - Portador do Certificado de Apresentação e Apreciação Ética n.º 670019239.1001.8142, sob parecer n.º 6065687.

13 - Para mais informações sobre o ProFIS, recomenda-se a consulta à página oficial do programa, disponível em: <https://prg.unicamp.br/profis/sobre/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

O amparo teórico estrutura-se em diferentes autores que contribuem para a compreensão de letramento acadêmico, da escrita acadêmica, da Retórica e da Nova Retórica. Para compreensão de letramento acadêmico em relação à construção da identidade, fundamenta-se em Signorini (1998), Kleiman (1998) e Hyland (2022). Na vertente da escrita acadêmica, está apoiada em Machado (2004), Motta-Roth e Hendges (2010) e outros. Para compreensão da Retórica e da Nova Retórica, fundamenta-se em Aristóteles (2005); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]) e Ferreira (2015). Esses referenciais e outros, sustentam as discussões desenvolvidas ao longo do capítulo.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa sob a fonte de informação secundária, uma vez que estuda textos documentados e catalogados em um banco de textos (Paiva, 2019). O capítulo encontra-se organizado em cinco seções. Na primeira, aborda-se o referencial teórico com base nos estudos retóricos e argumentativos, evidenciando sua inserção no escopo deste estudo. Na segunda, discorre-se a respeito da escrita e do letramento acadêmico. Na terceira, apresenta-se a resenha acadêmica como gênero argumentativo com potencial para a construção de identidades. Na quarta, descreve-se o percurso metodológico adotado. Na quinta, procede-se à análise à luz da ancoragem teórica e, por fim, expõem-se as considerações finais decorrentes dos resultados obtidos, seguido das referências.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO

No século V, Aristóteles conferiu a Retórica um estatuto positivo, é na sua obra “Retórica” que encontramos uma definição consistente como uma disciplina capaz de “descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir. Esta não é seguramente a função de nenhuma outra arte; pois cada uma das outras apenas é instrutiva e persuasiva nas áreas da sua competência” (Aristóteles, 2005, p. 95-96). É a partir das considerações de Aristóteles que a Retórica deixa de ser apenas uma técnica para compor-se como uma teoria sistematizada do discurso argumentativo aplicável transversalmente em diferentes áreas, por esta razão, não há delimitação para o emprego da teoria em nenhum gênero particularmente pré-definido.

Dentre as contribuições centrais do pensamento de Aristóteles para a Retórica, destacam-se as provas artísticas, também denominadas técnicas, que são aquelas planejadas e organizadas pelo próprio orador na produção do discurso. As provas técnicas, compõem-se pela triade *ethos*, *pathos* e *logos*, que podem ser acionadas no discurso persuasivo. O *ethos* diz respeito à persuasão obtida pelo caráter moral do orador, quando este se apresenta de modo a ser digno de fé. A persuasão também pode ser obtida de forma interacional por meio do *pathos*, que ocorre pela disposição emocional dos ouvintes. Quando despertadas, as paixões influenciam o modo como podemos nos sentir diante do discurso, impulsionando a mudança de julgamento, levando o auditório a agir. Persuade-se por meio do próprio discurso, o *logos*, quando este demonstra ou parece demonstrar verdade, mediante o empreendimento das técnicas argumentativas lançadas em determinados contextos (Aristóteles, 2005).

O discurso argumentativo pode ser mobilizado em diferentes situações, mas sua efetivação depende do entrecruzamento entre “controvérsias”, excepcionalmente em contextos regidos por acordos democráticos. Isso porque não há espaço para argumentar quando não existe democracia entre os pares, tampouco onde há consenso absoluto e todos compartilham das mesmas opiniões. Dessa forma, o fazer argumentativo não ocorre de maneira aleatória. É justamente sobre os modos disponíveis para a construção da estrutura da argumentação, seja para o orador, ao organizar o discurso, seja para o analista, ao interpretá-lo, que Perelman e Olbrechts-Tyteca, no século XX, reabilitaram a retórica, então em decadência havia três séculos, e a revitalizaram na vertente do *logos*, examinando a elaboração dos tipos de argumentos e as formas como estes se manifestam no discurso.

Consoante Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958], p. 50), o objetivo de toda argumentação é “aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensividade de adesão, de forma que desencadeie nos ouvintes a ação pretendida”. Nessa vertente, a Nova Retórica preocupa-se, sobretudo, com os meios, pelos quais são organizados os argumentos que compõem o discurso que visa persuadir o outro. Dessa forma, no campo de estudo da argumentação, não se objetiva qualificar a veracidade do argumento defendido, pois, assim como na Retórica Aristotélica, a Nova Retórica também solidifica suas raízes no campo do verossímil.

A Nova Retórica não exclui o que a antecede, mas assume-se com perspectivas para a compreensão da argumentação nos discursos escritos, assim, diante da cultura grafocêntrica, não se limita ao discurso oral. Os autores admitem que “preocupando-se sobretudo com a estrutura da argumentação, não insistirá, portanto, na maneira pela qual se efetua a comunicação com o auditório” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014 [1958], p. 6). A expansão dada pelos autores em 1996, a análise da argumentação escrita nos textos impressos, foi primordial para a ampliação da teoria argumentativa, que atualmente explora textos de diferentes naturezas.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]) postulam quatro tipologias das técnicas argumentativas, a saber: os argumentos quase-lógicos, baseados na estrutura do real, as ligações que fundamentam a estrutura do real e dissociações de noções. Diante dos objetivos delineados, serão focalizadas as discussões em dois tipos de argumentos, os quase-lógicos e os baseados na estrutura do real. Os argumentos quase-lógicos apoiam-se em fórmulas lógicas, são levantados a partir dos raciocínios formais, apresentam uma espécie de incompletude, mesmo que se aproximem do raciocínio formal, apelam a estrutura lógica incontestável semelhante ao pensamento matemático. Consoante Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958], p. 200), os argumentos quase-lógicos se apresentam “de uma forma mais ou menos explícita”. Nesse tipo de argumento, a validade depreendida tem por base a lógica ou a demonstração racional.

Os argumentos baseados na estrutura do real, como indicado por sua própria nomeação, fundamentam-se nas experiências vivenciadas no campo da realidade compartilhada entre orador e auditório. Esse é o tipo de argumento que sustenta argumentação por meio de realidades postas e, para isso, pode recorrer ao que deduz que o auditório compactua. São utilizados “conforme as estruturas do real às quais se aplicam e que podem ser enquadrados no uso comum” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014 [1958], p. 298). Na seção analítica retomam-se esses argumentos em sua aplicação no *corpus* analisado.

No contexto brasileiro, à luz dos estudos de Ferreira (2015), aprendemos que todos nós somos seres retóricos. Isso se dá porque temos “crenças, valores e opiniões, valemos da palavra como um instrumento revelador de nossas impressões sobre o mundo, de nossos sentimentos, convicções, dúvidas, paixões e aspirações” (Ferreira, 2015, p. 12). É nesse lugar de interação e negociação que se estabelecem os fundamentos da Retórica, os quais viabilizam a ação argumentativa. Como seres retóricos, os nossos discursos que descrevem, explicam, justificam e qualificam podem atuar de forma persuasiva com o intuito de levar o outro a ser persuadido diante do que é exposto. Para Rocha (2025, p. 104), “o discurso se configura como um texto que o orador anuncia diante de um auditório com o objetivo de persuadi-lo a respeito de uma questão provável”. Nessa vertente, o discurso não é apenas a exposição de ideias, mas uma ação retórica que admite o debate, em que, de forma oral ou escrita, o orador se coloca como mediador, propondo-se a convencer seja no plano das ideias ou a persuadir no plano das emoções.

No ambiente acadêmico, além do domínio da linguagem, das técnicas e das convenções de gêneros, a argumentação se apresenta como elemento central constitutivo de diversos gêneros acadêmicos, integrando-se, portanto, aos letramentos, como se verá na continuidade do capítulo. Na seção seguinte, discorre-se sobre escrita e letramento acadêmico, contexto em que a argumentação se manifesta de forma significativa.

DIMENSÕES TEÓRICAS DA ESCRITA E DO LETRAMENTO ACADÊMICO

A escrita acadêmica é frequentemente reconhecida como uma prática desafiadora para os graduandos, sobretudo porque o seu domínio envolve gêneros textuais específicos, convenções determinadas, linguagem técnica e científica, formalmente orientada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), criando um cenário linguístico muito mais vasto que o visto no ensino médio. Consoante Ferro, Ferreira e Silva (2024, p. 27) é crucial um ensino que almeje a “adaptação a novos comportamentos linguísticos, bem como a ampliação dos letramentos acadêmicos, como fator primordial para desenvolvimento dos graduandos”. As autoras declaram que a escrita do graduando, desde o início de sua graduação passa por “ajustes e adaptações, a partir dos distintos propósitos comunicativos envolvidos nos inúmeros gêneros acadêmicos” (Ferro, Ferreira; Silva; 2024, p. 27). Assim, esse novo cenário linguístico-discursivo demanda um ensino de leitura e escrita de forma específica e articulada às práticas de letramentos da comunidade acadêmica.

Lea e Street (1998) organizaram o estudo dos letramentos no contexto universitário em três modelos ramificados, são eles: o modelo de habilidade e estudo, o modelo de socialização acadêmica e o modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro modelo diz respeito às normas técnicas, gramaticais e outra infinidade de conjuntos de práticas individuais que o discente precisa aprender para ter êxito, isso desconsiderando os conhecimentos prévios da vida estudantil.

O segundo modelo metodiza a socialização e domínio dos gêneros considerados estáveis, diferente do primeiro, no segundo o professor ocupa desempenho de mediador do processo para o ensino do comportamento estudantil no que se refere à escrita, fala e raciocínio valorizados na área de estudo e nas disciplinas. O terceiro modelo, considerado mais crítico, e que expressa a visão defendida neste capítulo, aborda a complexidade da escrita acadêmica como uma prática social e plural, nesse modelo se busca compreender como aqueles inseridos na academia atribuem sentidos às práticas de escrita e leitura. De forma plural, no terceiro modelo, assume-se que não existe um único letramento acadêmico, mas vários, dependendo do contexto e da área disciplinar, nele a escrita é vista como parte de integração na comunidade discursiva, assim epistemologicamente envolve as relações de identidade e afirmação entre os participantes (Lea; Street, 1998). Destaca-se que há uma complementariedade entre os referidos modelos e um não exclui o outro.

Pensando nas produções de resenhas acadêmicas escritas por graduandos iniciantes na educação superior, remetemos à concepção defendida por Street (2014, p. 154) ao salientar que “todo letramento é apreendido num contexto específico de um modo particular, as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação”. Contudo, como alerta Street não basta inserir o discente, mas sim realizar a sua integração, permitindo socialização e aculturação, de modo que, como agentes, os discentes reconheçam as particularidades linguísticas.

Fischer (2008, p. 178) considera letramento como um processo dinâmico e sempre em construção, isso por “indicar a orientação e a construção de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais”. Na vertente acadêmica, é fundamental que sob orientação docente, o graduando legitime a sua identidade, participando das práticas discursivas essenciais, mas também construindo uma voz crítica marcada socialmente, economicamente e culturalmente. Nesse processo dinâmico de construção do letramento acadêmico, Fischer e Pelandré (2010, p. 572) evidenciam a importância dos eventos de letramentos acadêmicos, nos quais “os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos”. É nos eventos de letramento acadêmico que se geram as integrações práticas necessárias à construção de uma voz crítica inserida nesse contexto.

Ao concentrar atenção para a escrita acadêmica sob a perspectiva argumentativa, Palumbo, Azevedo e Carnin (2025, p. 35) declaram que o processo de produção demanda conhecimentos que vão além das “especificidades dos gêneros que circulam e dão corpo

a diferentes práticas universitárias, mas, sobretudo, das relações de poder relacionadas ao conhecimento científico, especialmente em relação à ordem do discurso e do argumentar”. Nesse sentido, os autores apresentam que escrever academicamente é um ato atravessado pelas relações de poder, legitimação e posicionamento, assim para ser letrado academicamente não basta dominar a técnica de escrita de gêneros, mas, acima de tudo ser capaz de se posicionar e argumentar em meio às hierarquias de saberes e discursos. Na seção seguinte, expõe-se o gênero resenha acadêmica a partir de seu funcionamento argumentativo, propenso à construção de identidades.

RESENHA ACADÊMICA: GÊNERO ARGUMENTATIVO COM POTENCIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A resenha acadêmica é um dos gêneros textuais frequentemente solicitados como atividade em diferentes componentes curriculares do ensino superior, seja na graduação ou na pós-graduação. Socioretóricamente, o gênero é constituído pelos movimentos retóricos de apresentar, descrever, avaliar e recomendar ou não recomendar o objeto resenhado. Esses movimentos são organizados em dez passos retóricos que compõe uma descrição esquemática do gênero (Motta-Roth; Hendges, 2010). A resenha acadêmica caracteriza-se por ser um texto derivado de outro, cujo objetivo não é apenas resumir um conteúdo, mas apresentar, de forma crítica e interpretativa, uma (re)textualização fiel das ideias dos autores expressas no objeto resenhado, de modo que transpareça ao leitor o posicionamento crítico defendido no texto.

Motta-Roth e Hendges (2010, p. 27) conceituam que esse gênero discursivo é “usado na academia para avaliar – elogiar ou criticar – o resultado da produção intelectual em uma área de conhecimento [...] e é avaliado sob o ponto de vista da ciência naquela disciplina”. Significa que, para a escrita desse gênero, é fundamental que o autor conheça bem a obra e demonstre afinidade com a teoria nela expressa, de modo a sustentar sua opinião crítica. É nesse âmbito que a argumentação se revela como um dos elementos centrais da resenha acadêmica.

Nessa vertente, Marinho (2010, p. 368) discorre que “o resenhista ocupa um lugar de autoridade, de alguém que conhece bem o assunto da obra em questão”. Para a linguista, o funcionamento desse gênero discursivo demanda que lugar de autoria seja de “especialistas no assunto, algumas vezes mais experientes do que o próprio autor da obra resenhada” (Marinho, 2010, p. 368). Ocupar esse lugar legítimo de autoridade, apropriar-se do tema em questão e, como resenhista, posicionar-se criticamente, são ações que exigem do graduando iniciante legitimação nas relações de poder que permeiam o discurso científico. Machado (2004, p. 63) explica que, no gênero resenha, “é preciso resumir e apresentar sua opinião, de forma argumentada, sobre o texto original”. No âmbito acadêmico, a resenha funciona como um texto que abre espaço para debates, pois assume um papel de verificação da qualidade de outros textos, como livros, artigos, dissertações, teses, ensaios, obras clássicas, entre outros.

Todo discurso, oral ou escrito, é enunciado por um orador e se dirige para um auditório, seja particular ou universal. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958], p. 7), ainda que, para o escritor, no ato de escrita, pareça estar sozinho, “na verdade, seu texto seja sempre condicionado, consciente ou inconscientemente, por aqueles a quem pretende dirigir-se”. Notadamente, a resenha acadêmica, como gênero argumentativo também se constrói em função de um leitor específico, pois o julgamento de valor, planejado e atribuído pelo autor desde a preparação do texto, tem a função de persuadir seu leitor a ler, assistir ou, eventualmente evitar o contato com a obra resenhada.

Marcada por seu contexto e pelas discussões da área disciplinar, a resenha acadêmica tem essência avaliativa e persuasiva, desse modo cabe ao escritor reunir e sumarizar as informações internas e externas ao objeto, mobilizar os conhecimentos prévios integrantes aos letramentos acadêmicos e articular tudo isso às “recomendações da leitura da obra, as quais podem ser direcionadas para questões de ordem pessoal, social ou de campo especializado, entre outras possibilidades” (Palumbo, Azevedo; Carnin, 2025, p. 38). Portanto, as recomendações ou não da obra resenhada não são escolhas neutras. As recomendações podem ser influenciadas por ordem pessoal, como afinidade teórica, engajamento, empatia e relevância para a formação intelectual. No campo acadêmico e institucional, decorrem da credibilidade do autor, da pertinência do objeto, da qualidade da obra e de sua adequação ao público. Já na ordem social, podem ser impulsionadas por vivências acadêmicas, profissionais, culturais, éticas, étnicas, históricas, entre outras.

Neste trabalho, compreende-se identidade como uma construção maleável, altamente interacional marcada por fatores múltiplos e dinâmicos, sob vertentes sociais, culturais, históricas e discursivas, própria de uma realidade subjetiva e social, construída por e na interação (Kleiman, 1998). Para a autora “as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais” (Kleiman, 1998, p. 280). Nesse sentido, a identidade é algo que, enquanto sujeitos complexos, criamos “orientada para a instabilidades, a descontinuidade e o não fechamento” (Signorini, 1998, p. 343). Tal como um ator que assume várias máscaras discursivas, a identidade é construída e assumida nos diferentes espaços sociais, inclusive o acadêmico. Hyland (2022) caracteriza identidade como uma performance de um falante ou escritor, o que eles fazem através do texto em que se envolvem e das escolhas linguísticas que fazem. Nessa vertente a identidade é escrita e reescrita de modo performático por meio das escolhas linguísticas e posicionamentos teóricos postos nos discursos. A seguir, descrevemos o percurso metodológico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para conduzir a análise dos argumentos levantados na amostra textual e de como são empreendidos a serviço da persuasão, assume-se, a perspectiva da Retórica Aristotélica e da Nova Retórica. Na primeira perspectiva, parte-se da tríade retórica,

da qual, selecionou-se o *logos* e o *ethos* como categorias centrais da investigação. Na segunda perspectiva, também inserida nos estudos retóricos, desta feita na Nova Retórica, busca-se interpretar como os argumentos racionais, notadamente, os quase-lógicos e baseados na estrutura do real, constroem a significação argumentativa no texto.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa documental, com fonte de informação secundária, uma vez que estuda textos documentados e catalogados por outros pesquisadores. Além disso, possui abordagem qualitativa, que tem por objetivo compreender, descrever ou explicar de diferentes formas os fenômenos (Paiva, 2019). O estudo estabelece interfaces da descrição, explicação e interpretação das informações. Adotou-se como fonte de pesquisa para compor o *corpus* analisado, resenhas acadêmicas produzidas por estudantes que cursaram o componente curricular de Leitura e Produção de Texto I e que estão disponíveis no ProCorp/ProFIS.

Por constituir uma pesquisa de mestrado, em fase inicial de desenvolvimento, e diante de um *corpus* mais amplo que compõe o estudo em sua totalidade, neste capítulo investiga-se uma amostra textual com objetivo de analisar o processo de apropriação das técnicas argumentativas mobilizadas no gênero resenha acadêmica, considerando a construção da identidade discursiva do graduando iniciante. O objetivo geral apresentado é operacionalizado por dois objetivos específicos: I) investigar como os argumentos racionais no campo do *logos*, mais especificamente os quase-lógicos e baseados na estrutura do real, constroem a significação argumentativa no texto e II) examinar como a atribuição do posicionamento avaliativo diante do objeto resenhado é capaz de constituir o *ethos* do resenhista e assim evidenciar a construção da sua performance identitária.

A resenha acadêmica A1 foi coletada seguindo os seguintes critérios: (a) que, em espaço e tempo, fosse produzida pela turma de Leitura e Produção Textual, no semestre de 2023.1; (b) que atendesse a composição esquemática das estratégias retóricas do gênero resenha acadêmica em apresentar, descrever, avaliar, recomendar ou não recomendar (Motta-Roth e Hendges, 2010) e (c) que estivesse incluída na catalogação do banco de dados do ProCorp/ProFIS. Após a coleta das amostras textuais, atribuímos o codinome A1, em seguida, procedeu-se à análise.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O enfoque analítico prestado neste estudo dirige-se à disposição argumentativa, ao posicionamento avaliativo do autor e a identidade construída, dessa forma, a análise será conduzida por fragmentos, nos quais essas marcas são mais evidentes. A resenha A1 tem por objeto um curta-metragem intitulado “Hair Love”, lançado em (2019) por Matthew A. Cherry e W. Smith¹⁴. No quadro 1, abaixo expomos os fragmentos da resenha A1.

14 - . Curta-metragem “Hair Love”, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28. Acesso em: 26 jun. 2025

Quadro 1: Resenha acadêmica (A1)

Hair Love (Amor de Cabelo, em tradução literal) é um curta de animação ganhador do Oscar de Melhor Curta-Metragem de Animação, lançado em 2019 e com direção de Matthew A. Cherry e de Bruce W. Smith. O curta trata de temas importantes a respeito da aceitação do cabelo “black” (ondulado, cacheado ou crespo) e de como devemos incentivar, desde a primeira infância, o uso do cabelo natural.

[...]

É de extrema importância termos uma inspiração logo no período infantil e aprendermos que nosso cabelo pode assumir diferentes formas. Além disso, podemos ensinar a nossas crianças que nosso cabelo natural é perfeito, e que não devemos nos importar com comentários de outras pessoas que são infelizes com seu próprio penteado.

[...]

Seu pai, ao vê-la naquele estado tenta de todas as formas fazer o penteado que sua filha tanto queria, porém, também não consegue. Ao desistir, ele conclui que sua filha deve cobrir o cabelo com uma touca.

[...]

A cada minuto, negros são vítimas de bullying por conta de seu cabelo, e pior, são assassinados violentamente por conta do racismo que ainda perdura em nossa sociedade. Nós, pessoas pretas, devemos ter orgulho de nosso cabelo e não podemos nos intimidar de mostrá-lo ao mundo da forma que ele veio até nós. O cabelo ondulado, o cabelo cacheado e até mesmo o cabelo crespo podem assumir diferentes formas que suprem os nossos desejos e nos tornam mais originais. Todos são perfeitos, e devemos apresentar para nossas crianças que ele é belo naturalmente, mas que também não devemos condenar aqueles que encontram sua beleza no cabelo liso. Amar o seu próprio cabelo é a chave para se amar do jeito que você é. Não tenha vergonha, não tenha medo, não ouça opiniões alheias. Apenas tenha muito amor e orgulho do seu cabelo do jeitinho que ele é.

Hair Love é uma animação inspiradora e muito emocionante. Ela foi postada em 2019 no canal oficial da Sony Pictures Animation e conta com quase 100 milhões de visualizações e 2 milhões de curtidas. Se tanta gente amou assim, não tem o porquê eu e você não gostarmos também. Recomendo muito que vocês assistam ao curta com seus filhos, irmãos, amigos e compartilhe com aquelas pessoas que se sentem infelizes com o seu cabelo.

Fonte: Acervo da pesquisa – ProCorp (2023)

A tese central defendida pelo resenhista é de que o curta-metragem “Hair Love” é uma animação que transmite uma mensagem inspiradora, que promove a valorização do cabelo natural afro desde a infância, reforçando que amar e aceitar o próprio cabelo é um ato de resistência, sendo fundamental que seja ensinado.

Observa-se que a resenha inicia com o argumento baseado na estrutura do real, especificamente de autoridade em: “[...] curta de animação ganhador do Oscar de Melhor Curta-Metragem de Animação, lançado em 2019 e com direção de Matthew A. Cherry e de Bruce W. Smith”. Assim, ao destacar a premiação, o orador confere credibilidade ao objeto resenhado, desse modo, além de realizar a apresentação inicial do objeto, inicia o texto lançando um recurso argumentativo que evoca prestígio, credibilidade e confiança, legitimando tudo que virá a ser dito.

Ao situar contextualmente a temática abordada, o resenhista emprega o argumento quase lógico da divisão do todo em suas partes, no trecho em que o conceito “cabelo black” é desdobrado em categorias menores: “ondulado, cacheado ou crespo”. Em outro parágrafo, o resenhista retoma esse raciocínio ao afirmar que “o cabelo ondulado, o cabelo cacheado e até mesmo o cabelo crespo podem assumir diferentes formas”. Nessa retomada, utiliza o argumento de inclusão, ampliando a ideia inicial e acrescentando uma nova dimensão, a versatilidade dos cabelos em assumir diferentes formas. Assim, constata-se que, no primeiro fragmento, há uma lógica que parte do todo para as partes que o compõem, enquanto, no segundo excerto, o argumento de inclusão se orienta das partes menores para a constituição do todo que é “assumir diferentes formas”.

Posteriormente, o argumento baseado na estrutura do real, o pragmático é empreendido quando o resenhista realiza uma (re)textualização da narrativa do curta-metragem. Isso se verifica em: “[...] tenta de todas as formas fazer o penteado que sua filha tanto queria, porém, também não consegue. Ao desistir, ele conclui que sua filha deve cobrir o cabelo com uma touca”. Assim, a ação de não conseguir reproduzir o penteado gera, na narrativa, a consequência desfavorável do pai desejar que a filha esconda o cabelo com uma touca.

Em continuidade, ainda na tipologia do argumento baseado na estrutura do real, o resenhista recorre ao argumento do vínculo causal, como se observa no fragmento: “a cada minuto, negros são vítimas de bullying por conta de seu cabelo, e pior, são assassinados violentamente por conta do racismo [...]”. Nesse trecho, o racismo e o preconceito contra os cabelos são apresentados como causas que geram efeitos sociais negativos, como o *bullying* e a violência contra pessoas negras. O argumento de vínculo causal reaparece em: “amar o seu próprio cabelo é a chave para se amar do jeito que você é” e em “é de extrema importância termos uma inspiração logo no período infantil e aprendermos que nosso cabelo pode assumir diferentes formas”. No primeiro caso, o ato de aceitar o cabelo natural é a causa que gera o efeito da autoestima e do amor-próprio à essência original. No segundo, incentivar a inspiração ainda na infância constitui a causa que produz o efeito da valorização dos cabelos naturais desde o período infantil e do combate ao preconceito.

O argumento de superação, incluso na tipologia dos argumentos baseados na estrutura do real, manifesta-se no trecho: “amar o seu próprio cabelo é a chave para se amar do jeito que você é. Não tenha vergonha, não tenha medo, não ouça opiniões alheias. Apenas tenha muito amor e orgulho do seu cabelo do jeitinho que ele é”. Observa-se que nesse fragmento, são apresentados os obstáculos “vergonha, medo e opiniões” e indica o caminho para superação, a partir do “amor e orgulho” aos cabelos. A ideia central sugerida por meio desse argumento, é superar a pressão social e os padrões estabelecidos por pensamentos preconceituosos.

No parágrafo de fechamento, mais uma vez o orador se apoia no argumento baseado na estrutura do real, mais especificamente no argumento de autoridade, ao apresentar os números de audiência e a circulação do curta-metragem em um canal oficial: “postada em 2019 no canal oficial da Sony Pictures Animation e conta com

quase 100 milhões de visualizações e 2 milhões de curtidas”. Essa informação funciona como prova que legitima, sobretudo para aqueles familiarizados com ambientes virtuais, o reconhecimento de que tais números indicam alta popularidade e sugerem aceitação social por parte daqueles que assistiram ao curta-metragem. A presença desse argumento no parágrafo de fechamento, responsável pela inserção da estratégia retórica recomendar ou não o objeto resenhado, se apresenta com uma ação que reforça essa credibilidade perante o leitor.

A mobilização do argumento de autoridade funciona como um mecanismo crucial para apoiar a recomendação do objeto resenhado e para inserção do argumento de regra de justiça: “se tanta gente amou assim, não tem o porquê eu e você não gostarmos também”. É justamente nesse espaço que o resenhista insere a recomendação do objeto resenhado, aplicando, desse modo, o princípio de tratamento igualitário em situações semelhantes, pois os números funcionam como uma evidência objetiva que legitimam a recomendação feita e sugerem que o leitor também gostará da animação. Na resenha A1, por meio de uma linguagem densamente avaliativa, o resenhista mobiliza os argumentos com o intuito de sustentar seu posicionamento.

No que se refere à construção da identidade, a combinação entre os argumentos e o posicionamento avaliativo impulsionam a exposição de uma postura crítica, logo ao se posicionar no texto, o orador inevitavelmente revela seu caráter, performa sua identidade e constrói um *ethos* em virtude de como se apresenta discursivamente. Na amostra A1, o resenhista se posiciona de forma favorável à temática e ao objeto resenhado, por conseguinte como sujeito na ciência constrói um *ethos* engajado, pedagógico, afetivo e crítico.

Apresentando-se como integrante da comunidade negra e, portanto, legitimado para falar sobre a temática da aceitação dos cabelos naturais, o *ethos* se manifesta, sobretudo por meio das escolhas linguísticas no uso de pronomes pessoais e possessivos, como em “nosso cabelo pode assumir diferentes formas”, “nós, pessoas pretas, devemos ter orgulho” e “nosso cabelo natural é perfeito”, que reforçam o pertencimento étnico, uma vez que o resenhista estabelece uma relação com o seu auditório, se inclui no grupo retratado pelo curta-metragem e demonstra compartilhar das mesmas experiências e valores de aceitação.

O resenhista assume uma postura pedagógica, ao propor que esse orgulho seja ensinado às crianças desde cedo, e mobiliza um tom afetivo e empático por meio de expressões como “tenha muito amor e orgulho do seu cabelo do jeitinho que ele é”, “devemos incentivar, desde a primeira infância” e “compartilhe com aquelas pessoas que se sentem infelizes com o seu cabelo”. Além do mais, quando destaca a premiação do Oscar e a relevância social e cultural da animação, constitui o *ethos* crítico e avaliativo que legitima as considerações tecidas e a recomendação da animação. Dessa forma, o resenhista performa uma identidade discursiva de sujeito na ciência, que combina engajamento social, orientação pedagógica e sensibilidade afetiva, fortalecendo sua credibilidade diante do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, focalizamos nossas análises no campo da Retórica Aristotélica, da Nova Retórica e da construção de identidade do sujeito na ciência. Os resultados indicam que, em relação ao objetivo específico I, na resenha A1 a mobilização dos argumentos quase-lógicos e baseados na estrutura do real, no campo do *logos* foram os mais ocorrentes no discurso escrito. Essa mobilização não se restringe aos parágrafos finais, mas atravessa todo o texto, funcionando como instrumento de mediação a serviço de uma argumentação fundamentada na lógica e no real das experiências vividas. Assim, os argumentos empregados buscam persuadir o leitor de que a obra resenhada é digna de ser assistida.

Quanto ao objetivo específico II, observa-se que, além do posicionamento avaliativo constituir uma das estratégias retóricas fundamentais, na resenha A1, essa ação busca tanto aproximar o leitor da obra resenhada quanto criar proximidade do resenhista com a temática em evidência. Esse recurso viabilizou a projeção de um *ethos* que transmite autoridade, engajamento crítico e afetivo, orientando, assim, uma identidade acadêmica marcada por engajamento social, orientação pedagógica e sensibilidade afetiva.

Compreende-se, portanto, a resenha acadêmica, como um gênero textual que viabiliza espaço para formação e afirmação da identidade daquele que a escreve, bem como de suas proposições argumentativas defendidas. A exploração inicial do *corpus*, sobretudo na análise da resenha A1, possibilitou observar que as escolhas linguísticas e valorativas, em especial o uso de adjetivações, podem conclamar o apelo às emoções, o *pathos*. Essa constatação sinaliza a possibilidade de ampliação de futuras análises que expandam o *corpus* e permitam observar as manifestações relativas ao despertar das emoções evocadas pelo uso de adjetivações como recursos qualificadores.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa, 2005.
- FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise Retórica. São Paulo: Contexto, 2015.
- FERRO, M. D. V.; FERREIRA, R. de O.; SILVA, I. N. da. Gêneros acadêmicos: análise de estratégias/passos retóricos em resumos de graduandos do PIBIC. **Migulim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 13, n. 1, p. 25-45, jan./abr. 2024.
- FISCHER A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Língua e Cultura**, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- FISCHER, A.; PELANDRE, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, dez. 2010.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732010000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2025.

HYLAND, K. **Community and identity in academic writing**. Vídeo. YouTube, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/jMmu>. Acesso em: 5 nov. 2025.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingu(agem) e identidade**. São Paulo: Mercado das Letras: FAPESP, 1998. p. 276-302.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Londres, v. 23, n. 2, p. 157-160, Jun. 1998.

MACHADO, A. R. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Acesso em: 24 out. 2025.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PALUMBO, R.; AZEVEDO, I. C. M. de; CARNIN, A. A (re)escrita de resenhas críticas por estudantes do PROFIS: enfoque argumentativo. **Raído**, v. 19, n. 48, p. 32–52, 2025. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/20307>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1958].

ROCHA, M. S. da. **Atos retóricos de linguagem no discurso neopentecostal da igreja santa de Jesus Cristo**. Campinas: Pontes Editores, 2025.

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingu(agem) e identidade**. São Paulo: Mercado das Letras: FAPESP, 1998. p. 333-380.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marília Bezerra da Costa (UFERSA)

Marina Bezerra da Costa Fernandes (UFERSA)

INTRODUÇÃO

A argumentação está presente cotidianamente na vida das pessoas, manifestando-se nas diversas interações comunicativas em que os indivíduos mobilizam diferentes tipos de argumentos com o objetivo de defender ou refutar pontos de vista, mas também nas demais situações em que, de forma não visada, acabam influenciando de alguma maneira os seus interlocutores. De acordo com Koch (2011), toda interação humana é, em sua base, argumentativa, pois quando interagimos por meio da linguagem, não apenas trocamos informações, mas procuramos influenciar, convencer, negociar sentidos, assim a língua não é um instrumento neutro, mas um meio de agir sobre o outro de posicionar-se diante do mundo e de tentar conduzir o outro a um ponto de vista.

Logo, seja em conversas informais, em discussões no ambiente escolar ou em debates sociais mais amplos, argumentar é uma prática linguística essencial para a construção de um pensamento crítico, reflexivo e para a tomada de decisões.

Por isso, a argumentação constitui uma das competências essenciais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que pode permitir ao estudante desenvolver habilidades de reflexão, análise e posicionamento crítico diante dos discursos que o cercam.

Perante esse cenário, torna-se relevante compreender como docentes dessa disciplina percebem o ensino da argumentação e de que forma sugerem que essa competência possa ser mobilizada em sala de aula.

Frente a isso, a presente pesquisa tem como objetivo investigar percepções de professores de Língua Portuguesa acerca do ensino da argumentação na Educação Básica. A escolha por essa problemática se justifica pela relevância que essa competência assume na formação integral do estudante e pelo papel central que ocupa nos processos de leitura, escrita e oralidade, além da importância reconhecida no âmbito acadêmico quanto aos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza que o ensino da argumentação deve perpassar por toda Educação Básica.

Segundo Leitão (2005), o interesse pelas relações entre argumentação e processos de construção do conhecimento tem motivado diversos estudos que buscam compreender o papel da argumentação em contextos educativos e sua implementação em situações de ensino-aprendizagem. Em geral, identificam-se duas direções de investigação complementares. Na primeira, a argumentação é concebida como atividade cognitivo-discursiva que contribui para a apropriação de conceitos e procedimentos de diferentes áreas do conhecimento, como história, ciências, línguas e matemática, configurando o que se denomina argumentar para aprender. Na segunda, a argumentação é vista como uma competência a ser desenvolvida, envolvendo habilidades específicas de identificação, produção e avaliação de argumentos, ou seja, o foco recai sobre aprender a argumentar.

Portanto, compreender as percepções dos docentes sobre o ensino da argumentação torna-se, portanto, um passo fundamental para identificar lacunas formativas, desafios institucionais e possibilidades de aprimoramento das práticas de ensino de Língua Portuguesa. Além disso, ao dar voz aos professores, este estudo contribui para o fortalecimento do diálogo entre teoria e prática, favorecendo a construção de propostas pedagógicas mais coerentes com as demandas contemporâneas da educação linguística.

Para tanto, o presente artigo, além desta seção introdutória, se organiza em mais quatro seções, sendo uma destinada à discussão teórica, outra à metodologia da pesquisa, a seguinte à análise dos dados e, por fim, a última às considerações finais.

ARGUMENTAÇÃO E ENSINO

A argumentação constitui uma prática discursiva indispensável para a construção do pensamento crítico e da participação social, uma vez que é por meio dela que os sujeitos formulam e sustentam ideias, bem como avaliam diferentes pontos de vista em situações concretas de interação social. Nesse sentido, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), argumentar consiste em buscar a adesão de um auditório a uma tese por meio de razões que operam no campo do plausível e do verossímil, levando em consideração valores, crenças e contextos socioculturais dos interlocutores.

A argumentação, portanto, não se configura como a demonstração de uma verdade absoluta, tal como ocorre na lógica formal, mas como um processo essencialmente interacional, cujo objetivo é obter a adesão do outro por meio de técnicas argumentativas capazes de tornar uma determinada tese aceitável. Ao gerir a informação, o orador faz uso de técnicas argumentativas de modo a tornar sua tese compreensível e aceitável no plano das ideias, logo, mobiliza estratégias que consideram as emoções, expectativas e valores do outro, buscando influenciar atitudes e comportamentos.

Desse modo, conforme Abreu (2008), argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós

desejamos que ele faça. Assim, a argumentação configura-se como uma prática discursiva complexa, que articula conhecimento, interação e persuasão, reafirmando seu papel central nas práticas sociais e nos processos de construção de sentidos.

Diante da relevância de os sujeitos saberem argumentar na vida social, o ensino de argumentação como prática social de linguagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, ao possibilitar a análise, a problematização e o posicionamento diante de diferentes pontos de vista. Ademais, pode proporcionar vantagens no contexto escolar, visto que o ensino se relaciona diretamente às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A competência 7 prever:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018, p. 9)

Desse modo, fica evidente a centralidade da argumentação na formação integral dos estudantes, estabelecendo-se que argumentar deve estar fundamentado em fatos, dados e informações confiáveis. Essa orientação reforça a importância de se desenvolver, no contexto escolar, a capacidade de formular, negociar e defender ideias e pontos de vista de maneira responsável e consciente, superando opiniões baseadas apenas no senso comum.

No contexto do ensino de argumentação, Azevedo *et al* (2021, p. 63) destaca que “De modo geral, ensinar a argumentar é um processo que envolve práticas didáticas capazes de levar os estudantes tanto a falar de argumentação quanto a realizar o ato de argumentar”. Além disso, a autora também aborda vantagens sobre o ensino da argumentação na escola, destacando que:

É possível dizer que uma vantagem de ensinar a argumentar concerne à oportunidade de educar uma geração de cidadãos capazes de mobilizar conceitos fundamentados em razões apoiadas em fontes confiáveis, operacionalizar tais conhecimentos em ações práticas e reconhecer valores éticos que necessitam ser defendidos para a manutenção de uma sociedade justa e solidária (Azevedo *et al*, 2023, p.61).

Logo, a argumentação contribui para os processos de reflexão e de construção do conhecimento, na medida em que estimula o confronto de ideias, a justificação de opiniões e a elaboração de sentidos de forma consciente e fundamentada, promovendo uma participação mais ativa e significativa nas práticas sociais com base na capacidade argumentativa. A autora ainda destaca que ensinar argumentação mobiliza os

letramentos múltiplos e favorece a educação emancipadora¹⁵, corroborando a educação problematizadora de Freire (2005).

A prática docente, no que se refere ao ensino da argumentação, depende, em grande medida, da formação oferecida pelas instituições de ensino superior, visto que é por meio da formação inicial e continuada que os professores constroem conhecimentos teóricos e metodológicos capazes de orientar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da argumentação como prática social de linguagem. Quando essa formação contempla de modo consistente o ensino da argumentação, os docentes tornam-se mais aptos a planejar situações didáticas que estimulem o diálogo, o confronto de ideias e a construção de posicionamentos críticos, em consonância com as orientações curriculares e com as demandas da vida social.

Diante disso, Azevedo (2024) defende que a formação continuada é necessária para organizar as práticas e ampliar a noção de conhecimentos docentes e discute capacidades docentes necessárias para as práticas profissionais voltadas ao ensino da argumentação para um trabalho em prol da qualificação das capacidades argumentativas dos alunos. Essas capacidades são organizadas em três eixos:

Figura 1: Capacidades docentes necessárias ao ensino da argumentação.

Eixos	Capacidades argumentativas
Dialogicidade	Ter abertura respeitosa ao outro e ao mundo como um meio para exercitar a razão com base em valores éticos e civilidade, a fim de compreender o valor das vozes em diálogo.
	Escutar o que é dito e o modo como as experiências e os saberes alheios são considerados durante a progressão argumentativa.
	Ter disposição para responder aos desafios sociais e interpessoais a fim de compor conhecimentos.
	Integrar-se em interações discursivas com compreensão ativa e responsiva de pontos de vista.
	Selecionar situações argumentativas que permitam discutir temáticas pertinentes ao que se aprende na escola e além dela.
	Saber dirimir a relação de saber-poder entre educador e educandos na partilha de leituras de mundo na sala de aula.

15 - A educação emancipadora, conforme Freire (2005), é concebida e estruturada para contribuir com o processo de individualização e humanização dos sujeitos, possibilitando a apropriação crítica da realidade e a sua transformação. Trata-se de uma educação voltada para a emancipação, alicerçada no desenvolvimento do pensamento reflexivo e da consciência crítica.

Reflexividade	Saber colocar um assunto em questão em distintas situações argumentativas, reconhecendo os vieses que podem orientar cada escolha.
	Identificar perspectivas decorrentes da tematização e assuntos com base na análise da realidade concreta e do processo histórico.
	Construir posicionamentos axiológicos, em discursos direcionados ao outro, durante a composição de argumentos com base em valores explícitos ou inerentes às pessoas e/ou às instituições.
	Rejeitar o argumentar como um processo neutro, por ser uma força social e persuasiva com função crítica.
	Reconhecer as determinações que orientam o curso da natureza e da história que constitui a vida em sociedade.
	Analisar os desdobramentos das ações argumentativas em diferentes contextos sociais.
Críticidade	Reconhecer a multidimensionalidade da argumentação em atos discursivos próprios e alheios.
	Identificar estratégias que permitam ordenar o pensamento em distintos contextos sociais e de acordo com variados esquemas.
	Analisar as determinações da totalidade social a fim de confrontar a fragmentação dos conhecimentos na sociedade capitalista.
	Avaliar as mediações necessárias para haver produção de diferentes conhecimentos.
	Articular a práxis educativa de maneira a possibilitar enfrentar a dominação e a opressão diante das diversas relações de poder.
	Transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, que é crítica, por meio da problematização do argumentar em variadas realidades.

Fonte: Azevedo (2024).

Conforme o quadro, as capacidades relacionadas ao eixo da dialogicidade demonstram que as práticas de linguagem são fundamentais para o ensino da argumentação, uma vez que as atividades comunicativas podem despertar a investigação e interpretação com base em valores éticos. Nesse sentido, a formação continuada de professores deve ocorrer de forma colaborativa, promovendo a articulação entre teoria e prática e a partilha de saberes e experiências a fim de compor conhecimentos e possibilitar a reflexão crítica sobre a prática docente e criar condições para o desenvolvimento de práticas argumentativas vinculadas à problematização de questões sociais relevantes e a construção coletiva de sentidos. Assim, a argumentação também é compreendida como uma prática social que se constrói na interação, mobilizando diferentes saberes, valores e estratégias discursivas para defender pontos de vista.

Já as capacidades vinculadas aos eixos da reflexividade e da criticidade apontam para um desenvolvimento da argumentação, que depende de processos sistemáticos de ensino e aprendizagem, possibilitando um posicionamento favorável ou contrário diante de diversos temas, sendo possível identificar a força persuasiva dos argumentos e analisar problemáticas sociais de forma consciente. Para isso, é necessário planejar propostas pedagógicas ancoradas em práticas sociais que favoreçam a atuação dos sujeitos como participantes ativos, orientando docentes e estudantes a assumirem uma postura reflexiva, crítica e transformadora. Diante disso, Azevedo (2024) defende que a delimitação dessas capacidades, longe de restringir a formação, contribui para potencializar ações pedagógicas voltadas a uma prática argumentativa emancipadora e socialmente comprometida.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, por permitir a compreensão aprofundada dos dados com base na interpretação dos significados. A pesquisa também pode ser classificada como sendo descritiva e interpretativa, tendo em vista que com esses questionários, buscamos analisar as percepções dos professores de Língua Portuguesa sobre o ensino da argumentação em sua formação, como também, quais estratégias e métodos utilizam em suas aulas sobre argumentação e quais os principais desafios enfrentados para trabalhar essa competência em sala.

Essa investigação foi realizada por meio da aplicação de questionários a professores de Língua Portuguesa. O questionário foi criado no *google forms*, contendo 22 perguntas abertas e fechadas, divididas em 4 blocos de perguntas:

Figura 2: Descrição do questionário.

Bloco I	Dados gerais
Bloco II	Formação docente
Bloco III	Prática pedagógica
Bloco IV	Percepções e desafios

Fonte: Elaboração própria (2025)

A pesquisa foi desenvolvida com 10 professores de Língua Portuguesa do Município de Caraúbas, no Estado do Rio Grande do Norte, que atuam na Educação Básica, em escolas públicas do município. Vale ressaltar que os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram formalmente com sua participação. Assim, após o contato com os professores participantes, o questionário foi compartilhado por *e-mail*.

Dessa maneira, o *corpus* da pesquisa foi constituído por 06¹⁶ questionários respondidos pelos professores de Língua Portuguesa. Os questionários, elaborados com base nos objetivos do estudo, contendo questões abertas e fechadas, buscando identificar as percepções, concepções e práticas docentes relacionadas ao ensino da argumentação na Educação Básica. As perguntas abertas possibilitaram a expressão livre dos participantes, permitindo que apresentassem suas compreensões, experiências e desafios enfrentados em sala de aula, enquanto as perguntas fechadas ofereceram dados complementares de caráter descritivo sobre o perfil profissional e a frequência de trabalho com gêneros argumentativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente análise, que tem como objetivo investigar percepções de professores de Língua Portuguesa acerca do ensino de argumentação em sala de aula da Educação Básica, foi elaborada a partir das respostas fornecidas pelos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino na cidade de Caraúbas, que responderam os questionários enviados, possibilitando observar suas percepções sobre o ensino da argumentação na Educação Básica.

No Bloco I, sobre os dados gerais, foram perguntados sobre gênero, idade e tempo de formação. Os participantes da pesquisa foram compostos majoritariamente por pessoas do sexto feminino, que possuem idade média entre 25 e 44 anos, e a maioria desses participantes têm entre 1 e 5 anos de experiência em sala de aula.

No que se refere à formação, no Bloco II, os professores foram inicialmente questionados sobre a presença de conteúdos específicos voltados ao ensino da argumentação em sua formação inicial, bem como sobre a participação em ações de formação continuada relacionadas à argumentação e aos gêneros argumentativos. Diante dessas questões, a maioria dos entrevistados afirmou que a formação recebida contemplou o ensino da argumentação apenas de forma parcial, geralmente de maneira pontual e pouco aprofundada, sem um trabalho sistemático voltado às estratégias argumentativas ou à abordagem didática dos gêneros argumentativos.

No entanto, a grande maioria não participou de cursos, oficinas ou formação continuada sobre argumentação e gêneros argumentativos, tendo visto somente na graduação. Apenas um participante afirma que participou de disciplinas optativas e oficinas sobre argumentação na instituição de ensino. Os participantes também afirmam que durante a formação inicial não tiveram, ou tiveram de forma superficial a oportunidade de produzir e analisar textos argumentativos com foco em estratégias de ensino. Dito isso, todos afirmam que sentem necessidade de mais formação para trabalhar argumentação na sala de aula.

16 - Dos 10 questionários enviados aos professores, 04 não retornaram com respostas, totalizando 6 questionários válidos para análise.

Esse fato pode estar relacionado à organização curricular de alguns cursos de Letras, que não contemplam, de forma sistemática, disciplinas específicas voltadas ao ensino da argumentação. Em muitos casos, os conteúdos relacionados à argumentação aparecem de maneira pontual ou diluída em outras disciplinas, o que pode limitar a apropriação teórico-metodológica dos futuros professores para o trabalho com práticas argumentativas em sala de aula. Como consequência, observa-se que parte dos docentes tende a desenvolver a argumentação de forma ocasional e restrita a determinados gêneros mais cobrados em avaliações externas. Diante dessa informação, constata-se a necessidade de uma formação que integre, de modo mais consistente, estudos sobre argumentação e gêneros argumentativos, tanto na graduação quanto em ações de formação continuada, de modo a ampliar e qualificar as práticas pedagógicas relacionadas a essa competência discursiva.

No que se refere ao trabalho com a argumentação em sala de aula, no Bloco III, a análise das respostas dos professores indica que essa prática ocorre de forma não sistemática, distribuindo-se entre aqueles que afirmam trabalhar com a argumentação de maneira frequente e aqueles que o fazem apenas ocasionalmente. Esse resultado evidencia que, embora a argumentação esteja presente nas práticas pedagógicas, ela nem sempre é desenvolvida de forma contínua e planejada, o que pode comprometer a consolidação dessa competência discursiva ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos gêneros argumentativos trabalhados em sala de aula, observa-se a predominância do artigo de opinião, da dissertação argumentativa e da resenha. A recorrência desses gêneros sugere uma abordagem centrada em formas mais tradicionais e escolarizadas da argumentação, frequentemente associadas às práticas avaliativas e às demandas curriculares. Por outro lado, a pouca diversidade de gêneros mencionados pode indicar limitações no trabalho com outras formas de argumentação presentes nas práticas sociais.

Em seguida, os professores foram perguntados sobre a maneira como é desenvolvido o trabalho com esses gêneros na sala de aula. Em suas respostas alegam que ao trabalhar esses gêneros focam principalmente na construção dos argumentos, mas afirmam que os alunos sentem dificuldade em compreender e produzir esses textos, entre as principais dificuldades citadas estão saber organizar os argumentos, expor teses e opiniões, dificuldades em criar seus próprios argumentos para defender seu ponto de vista e estabelecer coerência entre os argumentos utilizados.

No último Bloco, sobre as percepções e os desafios encontrados, quando perguntados sobre a importância do ensino da argumentação na formação do aluno, as respostas entregam que os participantes reconhecem a importância do ensino da argumentação como ferramenta essencial na formação integral do aluno, contribuindo tanto para o desenvolvimento do senso crítico quanto para a preparação para diferentes situações comunicativas nos diversos contextos sociais. Argumentar é compreendido como um exercício de pensamento e posicionamento diante da realidade, permitindo

ao estudante expressar ideias, defender pontos de vista e refletir sobre temas da atualidade. Além disso, a argumentação é vista como parte fundamental do processo de aprendizagem, formando cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade.

Esses professores afirmam que dentre os principais desafios que enfrentam para o ensino da argumentação destacam-se o desinteresse dos alunos, a formação insuficiente sobre o tema e a falta de material adequado. Diante disso, foi possível perceber que algumas respostas indicam que os docentes consideram necessário ampliar o suporte pedagógico voltado ao ensino da argumentação, destacando a importância de materiais didáticos e extracurriculares que orientem e diversifiquem as práticas de ensino. As respostas também apontam a necessidade de metodologias mais atrativas e dinâmicas, capazes de despertar o interesse dos alunos para a relevância da argumentação. Além disso, sugerem a inserção de atividades práticas, como o trabalho com o gênero debate, que promovam a reflexão, o posicionamento crítico e a aplicação efetiva das estratégias argumentativas em sala de aula.

Mesmo diante de algumas dificuldades, os professores afirmam que percebem melhorias significativas no desempenho dos alunos quando é realizado um trabalho mais sistemático com argumentação. Isso vai ao encontro do que afirma Liberali (2018, p. 47), ao destacar que, no contexto escolar, “compreender o papel da argumentação permite entender os processos de produção de significados, focalizar os processos de desenvolvimento e criatividade”. Assim, destacando a relevância da argumentação como um elemento central no processo de construção do conhecimento no contexto escolar, visto que permite aos estudantes produzirem significados a partir das interações discursivas, construir sentidos e posicionamentos críticos.

No entanto, os professores afirmam que os alunos não reconhecem ou reconhecem em partes a importância da argumentação para a vida fora da escola, ou seja, não conseguem entender a importância da argumentação para a vida social, acreditam ser algo irrelevante para o futuro e quando entendem, se relacionam ao eixo escolar. Então, diante desse cenário, nas respostas foi possível constatar que alguns professores ainda se sentem pouco confiantes para ensinar argumentação na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, foi possível evidenciar que há um reconhecimento expressivo da importância do ensino da argumentação na formação dos estudantes, logo, os docentes compreendem que o trabalho com a argumentação favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de expressão, elementos essenciais para a formação de cidadãos capazes de se posicionar diante das diversas situações comunicativas da vida social.

Os resultados mostram, entretanto, que a prática pedagógica voltada à argumentação ainda enfrenta desafios. Entre os aspectos mais mencionados estão o desinteresse dos alunos, o pouco tempo no currículo, a falta de materiais adequados e

a insuficiência de formação específica sobre o tema. Esses fatores contribuem para que o ensino da argumentação ocorra de forma limitada, muitas vezes restrita à produção de textos escritos, sem o devido aprofundamento das estratégias discursivas e comunicativas.

Apesar das dificuldades, os professores relataram perceber avanços significativos no desempenho dos alunos quando há um trabalho mais sistemático com a argumentação, especialmente na organização das ideias e teses apresentadas, na clareza das exposições e na ampliação da capacidade de reflexão e posicionamento crítico. Contudo, ainda é perceptível que muitos estudantes não reconhecem plenamente a relevância da argumentação para a vida fora da escola, o que reforça a necessidade de aproximar o ensino às práticas sociais e comunicativas reais.

As respostas apresentadas pelos docentes indicam caminhos para o aprimoramento do ensino da argumentação, como o uso de materiais didáticos específicos, a diversificação de estratégias metodológicas e a inserção de atividades práticas, por exemplo debates e análises de diferentes gêneros discursivos. Tais propostas apontam para a importância de uma abordagem mais dinâmica e contextualizada, capaz de tornar o aprendizado mais significativo para os estudantes.

Em síntese, as percepções dos professores de Língua Portuguesa revelam consciência quanto à relevância da argumentação na formação integral do aluno, mas também evidenciam a necessidade de maior espaço na formação docente. Por tanto, os resultados alcançados pretendem contribuir para o debate sobre o ensino da argumentação na Educação Básica, promovendo uma reflexão sobre o ensino da argumentação na escola e buscando oferecer subsídios que possam aprimorar as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes.

Cabe reconhecer que embora o corpus analisado seja limitado, tal aspecto não compromete a relevância dos resultados obtidos, uma vez que a pesquisa possibilita compreender práticas, percepções e desafios relacionados ao ensino da argumentação no contexto investigado. Os dados analisados e os resultados obtidos contribuem para reflexões relevantes acerca do ensino da argumentação e da formação docente nessa seara de conhecimento, como também oferecem subsídios para o debate na área e para o desenvolvimento de futuras investigações. Nesse sentido, estudos futuros podem ampliar o corpus, contemplando um número maior de participantes, bem como incluir outras etapas da Educação Básica e diferentes redes de ensino, de modo a possibilitar análises mais abrangentes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.
- AZEVEDO *et al*, Isabel Cristina Michelin. **Ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos**. São Cristóvão-SE: Calaméo, 2021.

AZEVEDO *et al*, Isabel Cristina Michelan. **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica fundamentos teórico-práticos**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2023. 161 p.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica**. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes (Orgs.). *Argumentação e Discurso na multidisciplinaridade*. Campinas, São Paulo. Pontes Editores. 2024. p. 377-401.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Org.). **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: BNCC Língua Portuguesa.pdf. Acesso em: 31 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed -São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITÃO, S.O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, A. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. São Paulo: Pontes, 2011, p. 13-46.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em Contexto Escolar**. 2. ed. Campinas, São Paulo. Pontes, 2018. 124 p.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução de M. E. G. PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LITERATURA INDÍGENA DO SUL GLOBAL E PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS: CAMINHOS PARA UMA CRÍTICA DECOLONIAL

Leonete Alves da Silva Zanini (UFS)

INTRODUÇÃO

A literatura indígena produzida no Sul Global tem se afirmado, nas últimas décadas, como um campo discursivo de grande densidade política, cultural e epistemológica. Elaboradas por sujeitos historicamente marginalizados, essas narrativas constituem espaços de resistência, memória e reexistência, nos quais experiências individuais se entrelaçam a cosmovisões coletivas e a modos próprios de habitar o mundo. Ao romperem com modelos hegemônicos de conhecimento, tais produções literárias revelam epistemologias que se distanciam dos paradigmas ocidentais, desafiando concepções universalizantes e hierarquizantes do saber.

Nessa perspectiva, propomos analisar as formas de argumentação e resistência presentes na literatura indígena contemporânea do Sul Global, compreendendo-a como um espaço privilegiado de produção de conhecimento, de disputa de sentidos e de afirmação de epistemologias outras. Longe de se restringirem ao campo estético, essas narrativas se configuram como práticas discursivas que tensionam regimes de verdade consolidados e intervêm criticamente nas estruturas simbólicas herdadas da colonialidade.

Uma análise inicial busca articular aportes das teorias da argumentação com os estudos literários, visando a ampliar o entendimento sobre como a literatura indígena elabora modos próprios de persuadir, narrar e significar o mundo. Ao deslocar pressupostos centrais da retórica ocidental — frequentemente pautada pela lógica da racionalidade instrumental e da universalização —, essas obras revelam outras formas de construir sentido, ancoradas em experiências históricas, coletivas e cosmológicas, silenciadas pelos paradigmas hegemônicos.

Nesse horizonte, o objetivo desse texto é examinar como as narrativas indígenas desestabilizam lógicas coloniais, indicam processos contínuos de apagamento, violência e expropriação, e, simultaneamente, constroem alternativas políticas, pedagógicas e identitárias. A literatura emerge, assim, como um espaço de resistência ativa, no qual a palavra escrita dialoga com a oralidade, a memória ancestral e a dimensão comunitária da existência.

Nesse sentido, o foco analítico recai, principalmente, sobre as estratégias discursivas mobilizadas por essas narrativas — ancestralidade, espiritualidade, oralidade,

memória e coletividade — compreendidas como temas e princípios organizadores do discurso. Ao instaurarem formas plurais de sentido, tais estratégias desafiam a retórica dominante e afirmam modos de argumentar enraizados em outras ontologias e epistemologias, contribuindo para a reconfiguração dos modos de ler, interpretar e produzir conhecimento no campo literário e para além dele.

Sob a perspectiva da argumentação antropológica e transcultural, os textos indígenas não podem ser compreendidos de forma isolada ou exclusivamente estética. Eles se vinculam a sistemas simbólicos complexos, a práticas rituais e a tradições orais de transmissão do conhecimento, configurando-se como produções enraizadas em lógicas relacionais e holísticas. Nesses contextos, os vínculos entre memória, território e espiritualidade atravessam as narrativas e constituem a própria estrutura argumentativa, na qual a palavra se articula à experiência coletiva e à ancestralidade.

Entretanto, no campo educacional e nos estudos da argumentação, ainda predomina uma concepção eurocentrada, baseada em modelos racionais, lógicos e lineares herdados da tradição ocidental. Esse panorama restritivo tende a invisibilizar formas outras de argumentar que não se ajustam a tais parâmetros. Nas obras indígenas, a argumentação ultrapassa a mera persuasão lógica, mobilizando afetos, oralidade, circularidade temporal e relações comunitárias como práticas discursivas legítimas. À luz do dialogismo crítico, reconhecer essas formas de argumentação implica ampliar os modelos dominantes e legitimar epistemologias historicamente desconsideradas.

Diante desse cenário, este trabalho tem como foco analisar a argumentação presente na literatura indígena do Sul Global, a partir das obras de autores como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Gersem Baniwa, Geni Núñez dentre outros, compreendendo-a como uma forma consistente de produção do pensamento crítico. Propondo-se a apontar como essas narrativas valorizam a ancestralidade e os saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que se configuram como instrumentos de defesa dos direitos, da sustentabilidade e da continuidade dos povos originários.

A relevância deste trabalho reside na necessidade de enfrentar a persistente invisibilização das vozes indígenas nos espaços acadêmicos e educacionais. Ignorar essas formas de argumentação significa reiterar práticas coloniais de silenciamento; reconhecê-las, por outro lado, constitui um gesto decolonial que amplia as fronteiras do conhecimento, incorporando epistemologias plurais e promovendo relações mais equitativas entre saberes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver (Todorov, 2009, p. 76).

Para Todorov, a literatura possui um poder transformador, incidindo sobre a vida, a emoção e a ética. Segundo o autor, o ato de ler promove empatia, permitindo ao sujeito vivenciar outras perspectivas e reconhecer a alteridade.

É dentro desse contexto que a literatura indígena contemporânea se constitui como um território discursivo de resistência e reexistência, no qual sujeitos historicamente silenciados reivindicam o direito à palavra, à memória e à produção de conhecimento. Ao emergirem de contextos marcados pela colonialidade, essas narrativas inscrevem-se como práticas contra-hegemônicas que tensionam os discursos dominantes e reconfiguram os modos de narrar a história, a cultura e a própria experiência humana. Mais do que registros literários, os textos indígenas se configuram como espaços de afirmação política, cultural e epistemológica, nos quais a escrita se articula à oralidade e à ancestralidade como formas de permanência e recriação da vida.

Essas produções literárias articulam memória, cosmovisão e modos próprios de existência, rompendo com concepções individualistas e universalizantes do sujeito moderno ocidental. Nessas narrativas, a memória não se restringe a um passado fixo, mas opera como um elemento vivo e relacional, que conecta gerações, territórios e espiritualidades. A cosmovisão indígena, por sua vez, estrutura a narrativa a partir de uma compreensão integrada do mundo, na qual humanos, não humanos, natureza e espiritualidade constituem uma rede indissociável de relações. Desse modo, os textos expressam formas outras de habitar o mundo, baseadas na coletividade, no pertencimento territorial e na reciprocidade entre os seres.

Do ponto de vista epistemológico, a literatura indígena se encontra ancorada em práticas rituais e na tradição oral. A oralidade, longe de ser compreendida como ausência de escrita ou como forma inferior de transmissão do saber, configura-se como princípio organizador do discurso e da argumentação. Cantos, narrativas míticas, relatos de experiência e ensinamentos ancestrais atravessam os textos escritos, conferindo-lhes uma estrutura narrativa que desafia linearidades temporais e categorias rígidas de gênero literário. Essa articulação entre oralidade e escrita articula epistemologias que valorizam a circularidade, a escuta e a experiência compartilhada como fundamentos do conhecimento.

Nesse contexto, a argumentação emerge como uma forma própria de produção de saber e de afirmação identitária, em contraste com os modelos eurocentrados que privilegiam a racionalidade abstrata, a lógica formal e a persuasão instrumental. Nas narrativas indígenas, argumentar não significa apenas convencer por meio de premissas e conclusões, mas estabelecer vínculos, mobilizar afetos, evocar a ancestralidade e reafirmar compromissos éticos com a coletividade e com o território. A argumentação se manifesta, assim, como prática situada, inseparável das experiências históricas e das cosmologias que sustentam o discurso.

De acordo com Azevedo, (2021), a argumentação é prática social fundamentada em três dimensões - reflexividade, criticidade e dialogicidade:

A reflexividade, além de ser um tipo de raciocínio que possibilita confrontar as razões dos acontecimentos, as orientações temáticas e as finalidades estabelecidas etc., é o que permite ao sujeito enfrentar as relações de poder que geram a dominação e opressão, pois orienta a análise das consequências das ações. A criticidade propicia compreender os atos discursivos moldados em cada contingência e se constitui como uma performance que visa ao comprometimento com o mundo social. A dialogicidade diz respeito à alteridade constitutiva da argumentação, por isso enseja uma distância entre os pares, articula as contraposições de ideias, favorece entender as demandas e os confrontos sociais e promove a discussão de pontos de vista e o exercício político (Azevedo, 2021, p.7).

Diante dessas especificidades, torna-se necessária a ampliação da noção de argumentação nos campos dos estudos literários e da educação, de modo a incorporar dimensões éticas, cosmológicas e territoriais. Reconhecer a argumentação nos textos literários indígenas implica questionar os limites dos paradigmas teóricos hegemônicos e abrir espaço para epistemologias plurais, capazes de dialogar com diferentes formas de racionalidade. Tal movimento contribui para a valorização dessas produções literárias, e ainda promove um gesto decolonial que amplia as fronteiras do conhecimento e possibilita relações mais equitativas entre saberes, reafirmando os textos indígenas como um espaço legítimo de produção crítica e transformação social.

RACIONALIDADES HEGEMÔNICAS E SUAS INSUFICIÊNCIAS TEÓRICAS

As racionalidades hegemônicas que orientam grande parte dos estudos da argumentação e das práticas educacionais contemporâneas têm suas bases ancoradas na tradição ocidental moderna, marcada pela centralidade da lógica formal, da linearidade do raciocínio e da pretensão à universalidade. Embora tais modelos tenham contribuído historicamente para a sistematização do pensamento científico, suas limitações se tornam marcantes quando confrontadas com a diversidade epistêmica e cultural que caracteriza as produções discursivas de povos historicamente marginalizados, em especial as narrativas indígenas.

No campo da educação, observa-se o predomínio de modelos argumentativos clássicos que privilegiam estruturas racionais, sequenciais e abstratas, frequentemente desvinculadas dos contextos socioculturais nos quais os discursos são produzidos. Essa concepção restritiva de argumentação tende a normatizar determinadas formas de dizer e de pensar, estabelecendo critérios de legitimidade que excluem práticas discursivas fundadas em outras racionalidades. Como consequência, formas de argumentação que não se enquadram nesses padrões — como aquelas fundamentadas na oralidade, na memória coletiva ou na espiritualidade — são desconsideradas ou relegadas a um estatuto secundário.

As literaturas indígenas reafirmam de modo contundente as insuficiências desses modelos hegemônicos. Nessas produções, argumentar não se reduz à apresentação

lógica de premissas e conclusões, mas constitui um processo relacional que envolve a ancestralidade, a espiritualidade, a coletividade e o vínculo com o território. A oralidade desempenha papel central na organização do discurso, não apenas como recurso estilístico, mas como princípio epistemológico que orienta a construção do sentido e a transmissão do saber. A argumentação se manifesta, portanto, como prática situada, inseparável das cosmologias e das experiências históricas dos povos originários.

Além disso, ela excede a esfera da persuasão lógica ao mobilizar afetos, memórias e narrativas cosmológicas como elementos legítimos e integrantes do discurso. O apelo à experiência compartilhada, à escuta e à responsabilidade coletiva configura formas de argumentar que desafiam a racionalidade instrumental e ampliam o entendimento do que significa produzir conhecimento. Essas práticas discursivas marcam que a razão não opera de maneira dissociada da emoção, da ética ou da espiritualidade, mas se constrói em articulação com múltiplas dimensões da vida social e cultural.

A não valorização dessas formas de argumentação reforça processos históricos de exclusão e invisibilização dos povos indígenas enquanto produtores de pensamento crítico. Ao negar legitimidade às suas práticas discursivas, os modelos hegemônicos perpetuam uma hierarquia epistêmica que subalterniza saberes não ocidentais e reproduz lógicas coloniais no interior das instituições educacionais e acadêmicas. Nesse sentido, questionar as racionalidades dominantes e reconhecer a argumentação transcultural como forma válida e consistente de produção de conhecimento constitui um passo fundamental para a construção de perspectivas teóricas mais inclusivas, plurais e comprometidas com a justiça epistemológica.

A LITERATURA INDÍGENA COMO ESPAÇO ARGUMENTATIVO

A compreensão da literatura indígena como espaço argumentativo pressupõe um deslocamento teórico-epistemológico em relação às concepções tradicionais de argumentação, historicamente vinculadas à lógica formal, à racionalidade instrumental e à persuasão abstrata, como já foi destacado. Nessa abordagem ampliada, a argumentação é entendida como prática social situada, atravessada por valores, afetos, memórias e compromissos éticos, implicando um discernimento crítico das estratégias discursivas mobilizadas nas interações sociais. As narrativas indígenas, ao articularem experiência vivida, ancestralidade e cosmovisão, configuram formas próprias de argumentar que desafiam os critérios hegemônicos de legitimidade do discurso.

Ao se constituir como espaço argumentativo, a literatura indígena desloca a argumentação de uma lógica monocultural — fundada em pressupostos universalizantes e eurocentrados — para uma lógica plural e transcultural. Esse deslocamento registra os modos de sustentar posições, produzir sentido e elaborar pensamento crítico que não são homogêneos, mas profundamente vinculados a contextos históricos, culturais e territoriais específicos. Nesse sentido, as narrativas indígenas ampliam o campo da argumentação ao incorporar práticas discursivas baseadas na oralidade, na circularidade

temporal, na coletividade e na relação indissociável com a terra, instaurando racionalidades outras que coexistem e dialogam, sem se submeter a hierarquias epistêmicas.

Essa perspectiva se fundamenta no reconhecimento da alteridade como princípio ético, político e epistemológico. Valorizar os saberes indígenas implica reconhecer a legitimidade de formas de conhecimento historicamente desconsideradas pelos paradigmas dominantes, bem como admitir que a argumentação pode se estruturar a partir de vínculos comunitários, narrativas míticas, experiências sensíveis e cosmologias próprias. A literatura indígena, enquanto espaço de enunciação, afirma a diferença não como desvio ou déficit, mas como potência crítica capaz de interpelar discursos hegemônicos e revelar seus limites e silenciamentos.

Nesse horizonte, a contribuição de Daniel Munduruku é fundamental para compreender a literatura indígena como prática argumentativa e pedagógica. Em suas obras ensaísticas e literárias, Munduruku enfatiza a centralidade da oralidade, da memória e da ancestralidade como fundamentos do pensamento indígena, questionando a hierarquização entre escrita e tradição oral promovida pela cultura ocidental. Para o autor, contar histórias é uma forma de ensinar, argumentar e produzir consciência crítica, na medida em que a narrativa estabelece vínculos afetivos, convoca a escuta e promove a reflexão sobre identidade, pertencimento e responsabilidade coletiva. Sua escrita declara que a argumentação indígena não se organiza pela imposição de verdades, mas pelo compartilhamento de experiências e pela construção de sentidos em diálogo. “Pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade” (Munduruku, 2018, p. 83).

De modo convergente, a produção de Dorico, compreendida como expressão da literatura indígena contemporânea comprometida com a denúncia política e a afirmação identitária, reforça essa concepção ampliada de argumentação. Ao mobilizar a memória coletiva, o vínculo com o território e a ancestralidade como eixos estruturantes do discurso, o autor constrói uma argumentação situada, que convoca o leitor ao reconhecimento das violências históricas sofridas pelos povos originários e à responsabilidade ética diante dessas narrativas. Em ambos os casos, a palavra indígena opera como espaço de confronto simbólico e de reexistência, articulando experiência, denúncia e projeto de futuro.

A palavra indígena emerge, assim, como ferramenta de resistência e transformação social. Ao narrar histórias, denunciar processos de apagamento e violação de direitos, preservar memórias coletivas e projetar futuros possíveis, a literatura indígena convoca a argumentação a operar como chave ética e política. Argumentar, nesse horizonte, não se restringe ao convencimento racional, mas envolve a responsabilização do sujeito que fala, o compromisso com a coletividade e a defesa da vida em suas múltiplas dimensões — humanas, espirituais e territoriais.

Dessa forma, compreender o texto literário indígena como espaço argumentativo significa ampliar as fronteiras teóricas da argumentação, reconhecendo-a como prática cultural, ética e política. Tal ampliação contribui para a construção de horizontes epistemológicos mais plurais e inclusivos, nos quais diferentes formas de produzir conhecimento possam coexistir em diálogo, afirmando a literatura indígena como espaço legítimo de pensamento crítico e de reconfiguração dos sentidos no mundo contemporâneo.

O TEXTO LITERÁRIO INDÍGENA COMO PRÁTICA DECOLONIAL

As produções narrativas elaboradas por povos originários podem ser compreendidas como práticas decoloniais na medida em que tensionam os efeitos históricos da colonialidade do saber, do poder e do ser, afirmando epistemologias historicamente silenciadas e modos outros de produzir conhecimento. Inseridas em contextos marcados por desigualdades estruturais, essas narrativas deslocam referenciais eurocentrados e instauram formas de argumentação que reconhecem a pluralidade cultural como princípio constitutivo do pensamento crítico. Nesse panorama, a argumentação transcultural assume papel central ao respeitar a diversidade de matrizes culturais e ao recusar hierarquias que subordinam determinados saberes em favor de outros.

Ao articularem memória, oralidade, ancestralidade e experiência coletiva, tais narrativas convidam o leitor não indígena a um exercício de escuta atenta e de abertura à alteridade. Esse movimento implica a compreensão da experiência do outro a partir de seus próprios referenciais culturais, possibilitando a superação de estereótipos, generalizações e representações historicamente construídas. O contato com essas produções discursivas favorece a construção de leituras mais complexas e situadas acerca dos povos originários, marcando a diversidade de identidades, histórias e modos de existência que os constituem.

É com a voz que me foi legada, e que busco fortalecer no universo acadêmico, que me debruço sobre a importância vital da literatura indígena contemporânea. Mais do que um tema de estudo, para nós, é um campo de reexistência, um direito fundamental – humano e cultural – que pulsa nas histórias contadas, nos cantos embalados e nas imagens que dão forma ao mundo (Sampaio, 2025, p.10).

Nesse contexto, os modos de pensar e viver dos povos indígenas são afirmados como epistemologias legítimas, dotadas de coerência interna e de potência crítica. O conhecimento, nessas narrativas, não se restringe à racionalidade abstrata e instrumental, mas se constrói em relação ao território, à espiritualidade, à coletividade e à memória ancestral. Reconhecer essas formas de saber implica ampliar o campo epistemológico e promover uma perspectiva plural, na qual diferentes racionalidades possam dialogar em condições mais equitativas.

Essas produções discursivas também desempenham um papel formativo relevante, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos, autônomos e eticamente comprometidos com a transformação da realidade social. Ao problematizarem processos históricos de violência, exclusão e silenciamento, tais narrativas interpelam o leitor a refletir sobre suas próprias posições e responsabilidades, mobilizando uma ética do cuidado, da escuta e da justiça. A argumentação, nesse sentido, ultrapassa a ideia da persuasão, e vai além, visando à formação de consciências sensíveis às desigualdades e às relações de poder que atravessam a sociedade.

Por fim, ao projetarem outros horizontes de sentido, essas produções contribuem para a imaginação de novos modos de convivência social, fundamentados em princípios de equidade, reciprocidade e justiça social. As cosmologias e filosofias indígenas, ao enfatizarem a interdependência entre os seres e o respeito à vida em suas múltiplas dimensões, oferecem referências éticas e políticas para a construção de sociedades mais inclusivas e sustentáveis. Desse modo, essas narrativas se afirmam como práticas decoloniais capazes de denunciar a colonialidade e propor alternativas concretas de existência, convivência e produção de conhecimento.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste capítulo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, com abordagem discursivo-interpretativista, adequada à análise de produções literárias que articulam dimensões estéticas, políticas, culturais e epistemológicas. Parte-se do pressuposto de que as obras literárias indígenas do Sul Global não se constituem apenas como objetos artísticos, mas como práticas discursivas situadas, atravessadas por contextos históricos, socioculturais e cosmológicos específicos. Dessa forma, a análise privilegia a compreensão dos sentidos produzidos nos textos, considerando suas condições de produção, circulação e recepção.

O *corpus* analítico é composto por obras literárias de autores indígenas de diferentes países do Sul Global, selecionadas a partir de critérios de relevância temática, reconhecimento crítico e diversidade de contextos culturais. Essa escolha busca contemplar a pluralidade de vozes, experiências e estratégias discursivas que caracterizam a literatura indígena contemporânea, evitando generalizações e leituras homogeneizadoras. As obras analisadas dialogam com tradições orais e escritas, circunscrevendo a centralidade da memória, da ancestralidade, da coletividade e da relação com o território na construção dos discursos.

A abordagem discursivo-interpretativista se orienta pela análise dos modos de argumentação mobilizados nas narrativas, compreendidos como práticas que ultrapassam a lógica formal da persuasão racional. Nesse sentido, são examinadas as estratégias discursivas que articulam oralidade, espiritualidade, afetividade, circularidade temporal e relações comunitárias, entendidas como elementos constitutivos da argumentação indígena. A interpretação dos textos considera diversos aspectos que vão além dos

enunciados explícitos, analisa atentamente os silêncios, as metáforas, os símbolos e as estruturas narrativas que produzem sentido no interior de sistemas culturais específicos.

O procedimento analítico se desenvolve em etapas interdependentes. Inicialmente, realiza-se uma leitura exploratória das obras selecionadas, com o objetivo de identificar temas recorrentes, núcleos de sentido e marcas discursivas relevantes. Em seguida, procede-se a uma leitura analítica aprofundada, na qual são mapeadas as estratégias argumentativas presentes nos textos, relacionando-as às cosmovisões indígenas e às críticas aos paradigmas hegemônicos. Por fim, as análises são articuladas a aportes teóricos das teorias da argumentação, dos estudos literários e das perspectivas decoloniais, permitindo uma interpretação que reconhece a especificidade e a legitimidade desses modos de produzir conhecimento.

A dimensão comparativa também integra o percurso metodológico, na medida em que possibilita observar convergências e singularidades entre as obras de autores provenientes de diferentes contextos nacionais e culturais do Sul Global. Essa comparação não busca estabelecer hierarquias, mas realçar como distintas tradições indígenas mobilizam recursos discursivos próprios para enfrentar processos históricos de colonização, silenciamento e violência simbólica, ao mesmo tempo em que constroem alternativas políticas, pedagógicas e identitárias.

Por fim, destaca-se que esta metodologia assume um compromisso ético e epistemológico com a valorização das vozes indígenas e com a crítica aos modelos interpretativos eurocentrados. A análise procura evitar apropriações reducionistas ou exotizantes, reconhecendo os textos como produções de pensamento crítico e como formas legítimas de argumentação. Assim, o percurso metodológico adotado contribui para ampliar os horizontes dos estudos literários e da argumentação, incorporando epistemologias plurais e promovendo diálogos mais equitativos entre diferentes sistemas de saber.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que esta pesquisa se encontra em desenvolvimento, os resultados aqui apresentados assumem caráter provisório e analítico, configurando-se como contribuições esperadas a partir do percurso teórico-metodológico delineado. Ainda assim, os dados e reflexões produzidos até o momento permitem vislumbrar implicações relevantes para os campos da argumentação, dos estudos literários e das perspectivas decoloniais, sobretudo no que se refere ao reconhecimento das narrativas indígenas como espaços legítimos de produção de conhecimento.

Uma das principais contribuições esperadas reside no fortalecimento do diálogo entre argumentação, literatura e decolonialidade. A análise das obras indígenas indica que a argumentação, quando compreendida em chave ampliada e transcultural, ultrapassa os limites da persuasão lógica e se articula a dimensões éticas, políticas e cosmológicas. Esse

movimento teórico contribui para tensionar modelos argumentativos hegemônicos e para destacar a literatura como prática discursiva situada, capaz de produzir pensamento crítico e de intervir nos debates contemporâneos sobre conhecimento, poder e linguagem.

Outro aspecto central diz respeito ao reconhecimento da voz indígena como eixo estruturante das análises. Ao privilegiar textos produzidos por autores indígenas, a pesquisa desloca o olhar interpretativo de perspectivas externas e frequentemente coloniais para narrativas enunciadas a partir da experiência vivida, da memória coletiva e da ancestralidade. Esse reconhecimento não se limita à inclusão de novos objetos de estudo, mas implica a legitimação de sujeitos historicamente silenciados como produtores de teoria, crítica e argumentação, contribuindo para a reconfiguração dos cânones acadêmicos.

No âmbito educacional e dos estudos do letramento, os resultados em construção apontam para a valorização da literatura indígena como espaço de letramentos de resistência, de crítica social e de produção de conhecimento. As narrativas analisadas mobilizam práticas discursivas que articulam oralidade, escrita, afetividade e coletividade, ampliando as noções tradicionais de letramento e descrevendo seu potencial formativo. Nesse sentido, a literatura indígena se revela um instrumento potente para a formação de sujeitos críticos, capazes de questionar desigualdades, estereótipos e hierarquias epistêmicas.

Assim, a pesquisa sinaliza um deslocamento epistemológico fundamental: a passagem de uma epistemologia da ausência, marcada pela negação e invisibilização dos saberes indígenas, para uma epistemologia da presença, que reconhece e legitima outros modos de saber, dizer e argumentar. Esse deslocamento, ainda em processo, constitui um gesto decolonial que amplia as fronteiras do conhecimento e promove relações mais equitativas entre diferentes sistemas epistemológicos. Assim, mesmo em fase de desenvolvimento, o estudo aponta para contribuições significativas ao reafirmar a literatura indígena como espaço de argumentação, resistência e produção de sentidos no cenário acadêmico contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou problematizar a literatura indígena contemporânea a partir de sua compreensão como espaço de argumentação, resistência e produção de conhecimento, articulando aportes dos estudos literários, das teorias da argumentação e das perspectivas decoloniais. Ao longo da discussão, procurou-se assinalar que as narrativas produzidas por autores indígenas do Sul Global não se restringem a expressões estéticas ou culturais, mas se constituem como práticas discursivas complexas, enraizadas em epistemologias próprias e comprometidas com a afirmação identitária, a memória coletiva e a transformação social.

A breve análise desenvolvida permitiu tensionar os limites das racionalidades hegemônicas que ainda predominam no campo educacional e acadêmico, sobretudo no que se refere às concepções restritivas de argumentação baseadas na lógica formal e na linearidade do pensamento. Ao reconhecer as estratégias discursivas mobilizadas nas literaturas indígenas — como a oralidade, a ancestralidade, a espiritualidade, a coletividade e a relação com o território —, observa-se que contribuem para a ampliação da noção de argumentação, compreendida aqui como prática ética, política e culturalmente situada.

Ao longo do texto, destacou-se a centralidade da voz indígena como elemento fundamental para a construção de leituras mais equitativas e decoloniais. Valorizar essas vozes implica reconhecer os povos originários como produtores de pensamento crítico e de saberes legítimos, rompendo com processos históricos de silenciamento e invisibilização. Nesse sentido, a literatura indígena foi compreendida como espaço de letramentos de resistência e de crítica, capaz de interpelar o leitor e de promover deslocamentos epistemológicos significativos.

Embora a pesquisa ainda esteja em desenvolvimento, os resultados parciais indicam a relevância de um deslocamento da epistemologia da ausência para uma epistemologia da presença, que legitime outros modos de saber, dizer e argumentar.

Desse modo, espera-se contribuir para o fortalecimento de debates interdisciplinares que reconheçam a literatura indígena como espaço legítimo de argumentação e produção de conhecimento, incentivando novas pesquisas que aprofundem o diálogo entre argumentação, literatura e decolonialidade. Ao afirmar a pluralidade de racionalidades e epistemologias, o estudo reafirma a importância de construir práticas acadêmicas mais inclusivas, sensíveis à alteridade e comprometidas com a transformação das estruturas de poder que historicamente marginalizaram os saberes dos povos originários.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. A interação argumentativa no discurso literário: da literatura das ideias ao relato de ficção. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 5–41, 2016. DOI:10.11606/issn.2236-4242.v29i2p5-41. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/119997>. Acesso em: 3 out. 2025.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Argumentação e Discurso na multidisciplinaridade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Como desenvolver capacidades argumentativas: guia teórico-prático para professores de educação básica**. Sergipe, 2022.

DORRICO, Julie. **A literatura indígena contemporânea no Brasil: a autoria individual de identidade coletiva**. FLIP, 2021. Disponível em: <https://flip.org.br/2021/a->

literaturaindigena-contemporanea-no-brasil-a-autoria-individual-de-identidade-coletiva. Acesso em: 20 de set. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: DORICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura Indígena Contemporânea**. Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2018.

SAMPAIO, Francilaine Paz. **A literatura indígena em sala de aula**: caminhos para um ensino decolonial. [sn], 2025.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

A ARGUMENTATIVIDADE EM PUBLICAÇÃO NO INSTAGRAM A PARTIR DE EXPRESSÕES REFERENCIAIS E ELEMENTOS COMPÓSITOS¹⁷

Barbara de Almeida Mayer (UFPE)

Natália Figueiredo Silva (UFMG)

INTRODUÇÃO

As redes sociais têm se tornado cada vez mais espaços de atuação social, em função da possibilidade de colocar em contato pessoas de diversos lugares, identidades e culturas, as quais negociam perspectivas e sentidos por meio de textos nesses ambientes digitais. Essas interações e, consequentemente, esses textos digitais nativos têm sido objetos profícuos de estudos na Linguística, tendo em vista os desafios trazidos pelos avanços tecnológicos para as definições e para o tratamento desses artefatos.

Sobre isso, Cavalcante *et al* (2022), tratando dos textos nativos digitais, assume uma posição, a partir das discussões do grupo Protexito (UFC)¹⁸ - os quais baseiam-se, majoritariamente, em Paveau (2022) - de que há um pressuposto que marca o modo de funcionamento desses textos, a “tecnodiscursividade”. Esse pressuposto aponta para o fenômeno de que, nos ambientes digitais, “os atos de linguagem se integram a recursos tecnológicos direta ou indiretamente” (Cavalcante *et al*, p. 82) no processo de produção e recepção dos textos. Assim, recorreremos à noção de composto, termo que designa “a copresença do linguageiro e do técnico nos discursos nativos da internet” (Paveau, 2022, p. 127), de modo a compreender como esses elementos híbridos interferem na construção de sentidos nas interações multimodais pela tela.

Na condição de interação pela linguagem, as produções nativas digitais também visam à negociação de posicionamentos e de sentidos, mesmo que isso não aconteça necessariamente por meio da argumentação formal. Essa argumentatividade inerente a todo texto/discurso é postulada, dentre outros autores, por Amossy (2020), quem indica que em todos os textos é possível identificar uma *dimensão argumentativa*. Essa dimensão, segundo Cavalcante (2016), embora seja constituinte do discurso, expressa-se no texto, aqui concebido como

17 - Este capítulo foi produzido a partir do trabalho apresentado à disciplina Linguística Textual, ministrada pela Prof. Dra. Suzana Leite Cortez, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE em 2025.1. Além disso, destaca-se que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

18 - Grupo de pesquisa da Universidade Federal do Ceará, filiado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da universidade. Para saber mais acesse: <https://protexito.ufc.br/pt/>.

uma abstração, um enunciado que tem uma unidade negociada e contextualizada de coerência, além de ter início, meio e fim. Essa unidade de sentidos – objeto de análise da LT – é abstraída das relações dialogais e dialógicas e define seus limites, como texto, quando acontece como evento comunicativo único, irrepetível e conclusivo. (Cavalcante, 2016, p. 114).

Em vista disso, a argumentatividade é entendida como parte do texto, sendo, portanto, um objeto de investigação da Linguística Textual, a qual parte sempre das suas próprias ferramentas teóricas para as análises. Isso fica explicitado nas pesquisas de diversos autores da área, os quais apontam como os parâmetros de textualidade contribuem para a construção da dimensão argumentativa textual, como visto nas contribuições e estudos desenvolvidos por Koch e Elias (2018), Cavalcante (2016), Cavalcante *et al* (2020) e Muniz-Lima *et al* (2023).

Diante do exposto, neste capítulo objetivamos versar sobre a dimensão argumentativa em textos digitais nativos, com o objetivo de analisar o modo como os elementos compostos - típicos da integração entre o tecnológico e o linguageiro - e as expressões referenciais anafóricas atuam na construção da argumentatividade, evidenciando a função dessas expressões no encadeamento discursivo e na orientação do sujeito leitor. Para tanto, escolhemos como *corpus* uma publicação do *Instagram* do perfil público @crastra, o qual tem sido citado com frequência por páginas de influenciadores recifenses, em função do teor de suas postagens, com viés crítico à gestão municipal atual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Especialmente nos últimos anos, a investigação sobre a argumentatividade em textos tem sido um dos temas centrais da Linguística Textual (doravante LT) brasileira, sendo reconhecida como um elemento constitutivo de todo enunciado, mesmo naqueles em que não se empregam estruturas prototípicas da argumentação formal. Sobre isso, Koch e Elias (2018) afirmam que, como a linguagem é interação, o seu uso é necessariamente regido pela intenção - a qual é linguisticamente constituída, por ser representada no enunciado - e essencialmente argumentativa, porque sempre que nos comunicamos, orientamos os enunciados para a construção de determinados sentidos em detrimento de outros em um processo interacional entre escreitor.

Assim, ao considerarmos a interação linguística como inerentemente argumentativa, também, recorreremos às proposições de Amossy (2020), que sustenta o posicionamento de que a argumentação é inerente ao discurso e também pode ser estabelecida nos aspectos que compõem a sua constituição, sem, necessariamente, recorrer a sequências argumentativas propriamente ditas. Essa contribuição é incorporada pela LT e expressa nas palavras de Cavalcante (2016, p. 122), quando afirma que “a argumentação é constitutiva do discurso, mas é no texto que ela se expressa”. Isso posto, comungamos com a autora com o fato de que a manifestação da argumentatividade,

por meio do caráter dialógico do texto, é tarefa pela qual o enunciador, através das escolhas de estratégias de textualização, vai imprimindo e delineando em seu texto o seu posicionamento por meio da seleção de seus elementos constituintes.

Nesse sentido, um dos elementos textuais que contribui para o tecer argumentativo realizado na interação é a forma como são evocados os referentes, tidos na perspectiva da LT como objetos de discurso (Koch e Marcuschi, 1998; Koch, 2002) e não como objetos de mundo rotulados de forma apriorística, exigindo uma elaboração cognitiva. Podemos entendê-los como elementos da dinamicidade constituinte do processo referencial, ou seja, são os referentes, por meio dos quais é possível depreender a co-construção de significados e a co-produção de sentidos a partir das escolhas do enunciador e da interação entre os interlocutores. Esses objetos de discurso não são, portanto, realidades independentes da enunciação, mas sim elementos (re) elaborados e (re) negociados na atividade textual, por meio do processo de referenciação (Koch e Marcuschi, 1998). Esse processo reflete a subjetividade do enunciador e suas escolhas frente a um projeto de dizer, revelando, portanto, uma dimensão argumentativa, já que os referentes permitem apontamentos e direcionamentos de sentidos na interface do texto.

O processo de (re)construção desses referentes implica a elaboração de uma rede referencial (Matos, 2018), na medida em que não se considera, apenas, o sistema léxico-semântico operado para a estruturação de um texto, mas uma multiplicidade de fatores, os quais possuem outras funções, como a de indicar sua orientação argumentativa, assim como ocorre nos textos multissemióticos, em que as múltiplas semioses cooperam entre si para a produção de sentido, extrapolando os limites verbais do texto. Dessa forma, Matos (2018, p. 6) aponta que “[...] as *redes referenciais* são entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes, mantêm uma diversidade de relações entre si e que se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos”.

Assim, entendemos em consonância com o que apontam os estudos e pesquisas sobre as *redes referenciais*, que se faz pertinente considerar os aspectos sociocognitivos presentes no cotexto e o modo como eles operam e indiciam, juntamente aos elementos léxico-semânticos, elos coesivos, tendo, portanto, isso manifesto em nosso corpus, por meio dos elementos imagéticos, os quais co-ocorrem com os elementos verbais na consolidação do processo referencial e influi aos apontamentos do escreleitor, intervindo também na argumentatividade que produzem. Consideramos, assim, diferentemente do que o conceito de *cadeia referencial* propõe, que é prudente ampliarmos o olhar para todos esses aspectos sociocognitivos e para os elementos constituintes do cotexto, e, não somente, para os operadores coesivos verbais. Desta feita, escolhemos utilizar a noção de *rede referencial*, apresentada por Matos (2018), a qual nos parece mais significativa para o corpus analisado neste trabalho.

Para fins classificatórios dos processos referenciais em nosso *corpus*, adotamos a sistematização proposta por Cavalcante (2003), especialmente no que tange às expressões referenciais anafóricas, foco de nossa pesquisa. Assim, embora a autora apresente que os

elementos que realizam a continuidade referencial são as anáforas diretas, indiretas e encapsuladoras, em nossas análises, utilizaremos apenas as classificações propostas ao primeiro grupo, sobre as anáforas diretas.

Elas se subdividem em duas subcategorias: as correferenciais e as parciais. As correferenciais são aquelas que retomam totalmente o referente, podendo ser co-significativas, quando reiteram termos; ou recategorizadoras, isto é, remodeladoras na forma de aludir ao referente. Podem, ainda, ser não co-significativas e não recategorizadoras, casos em que são formalizadas por pronomes pessoais. Ainda no rol de classificações das anáforas diretas, tratamos das parciais, que por sua vez, podem ser, essencialmente, co-significativas, definidas pela autora como aquelas em que há repetição do sintagma antecedente, precedido de um quantificador, de modo a tornar o referente parte de um conjunto.

Além dos elementos léxico-semânticos, entendemos que as imagens que constituem os textos também podem estabelecer uma relação referencial com os itens lexicais aos quais se referem e retomam. Para isso, recorremos ao proposto por Cavalcante e Brito (2020), que defendem que “os referentes podem ser apreendidos com base nos conteúdos simbólicos da imagem ou com base apenas em aspectos que, por associações de toda ordem, disparam inferências” (Cavalcante e Brito, 2020, p. 57). Assim, comungamos com as autoras com o fato de que os recursos imagéticos se fundem aos linguísticos numa espécie de simbiose de sentidos na estruturação das possibilidades enunciativas dos textos, ampliando a argumentatividade dos enunciados, por meio desse conjunto de semioses, evidenciando a relevância acerca da dimensão dos processos referenciais anafóricos.

Além desses elementos, para a análise do corpus selecionado, na condição de texto digital nativo, é preciso considerar o pressuposto da tecnodiscursividade, a qual difere o modo de funcionamento e de processamento desses textos em relação àqueles que acontecem em um ambiente não-digital (cf. Cavalcante *et al.*, 2022 e Paveau, 2022). Sobre isso, Paveau (2022, p. 66) entende que “os discursos digitais nativos são compósitos, ou seja, são constituídos por uma matéria mista que reúne indiscernivelmente o linguageiro e o tecnológico de natureza informática [...]”, de modo que os elementos compósitos típicos dessa integração coparticipam na construção dos sentidos desses textos.

A autora pontua, ainda, que os tecnodiscursos apresentam peculiaridades próprias dos componentes tecnológicos, pois permitem gestos enunciativos tipicamente atrelados ao ambiente digital, criando uma atmosfera relacional, em que enunciados são indistintamente ligados uns aos outros (Paveau, 2020, p.55). Assim, consideramos, ainda, como relevante para fundamentar aquilo que observamos em nosso corpus o que afirma em

A dimensão técnica de clicabilidade/manipulabilidade contém a possibilidade de um segmento (integrado ao texto de origem ou discurso que liga) de direcionar o escritor para outro segmento (o texto de destino ou discurso ligado), abrindo, nisso uma nova página, e a marca gráfica colorida ou sublinhada (Paveau, 2020, p. 58)

Todo o exposto descrito nesta seção, relacionado às especificidades entre o tecnológico e o linguageiro, se apresenta no corpus selecionado, junto às afordâncias, isto é, as possibilidades de uso disponibilizadas, exclusivamente, pelos objetos digitais em textos constituídos no ambiente digital. Destacamos, ainda, que todas as interfaces aqui expostas entre o técnico e o linguageiro, efetivamente, se apresentam no corpus selecionado e servem à orientação argumentativa do leitor, por meio do processo de referenciação.

METODOLOGIA

Para realizar a análise do *corpus* proposto, adotamos, metodologicamente, um viés qualitativo, uma vez que trabalhamos com categorias analíticas para a observação e a interpretação da produção de significados e sentidos na superfície textual. Isso será feito a partir da aplicação de noções teóricas próprias ao campo de estudos no qual o trabalho se insere, isto é, a Linguística Textual, especialmente aos conceitos de referenciação - e suas classificações - e de argumentatividade nos textos.

Após a revisão crítica das pesquisas anteriores e das principais produções na área acerca dos temas centrais discutidos, procedemos à coleta do *corpus*, que foi realizada a partir de um *print* de tela de uma postagem no Instagram do perfil @crasto, estabilizando¹⁹ a imagem postada²⁰, movimento necessário em função da natureza instável dos tecnotextos, os quais podem sofrer edições, exclusões ou reorganizações que poderiam comprometer a redutibilidade da análise. Assim, o *post* observado foi escolhido em função da relevância que o perfil de Micael Crasto tem desempenhado nas circulações *on-line* que abordam sobre a cidade de Recife e, também, pela importância da própria postagem na construção do perfil do autor na rede social, uma vez que ela está fixada na grade principal.

Na sequência, posterior à escolha do *corpus* e de sua estabilização, optamos por analisar, exclusivamente, a ocorrência das anáforas diretas e suas correlações com a imagem presente na postagem realizada por Micael Crasto. Devido a uma necessidade metodológica de fazermos um recorte de nosso corpus, nosso critério analítico se direcionou somente a esse tipo de operador referencial. Ademais, voltamos, ainda, em nossas análises o olhar para a referencialidade que a imagem produz em correlação com os operadores léxico-semânticos, representados por meio das anáforas diretas, conforme mencionado anteriormente. Assim, optamos por averiguar como os múltiplos aspectos

19 - Para a análise de corpus no ambiente digital, usamos o conceito de “estabilização” proposto por Farias (2022).

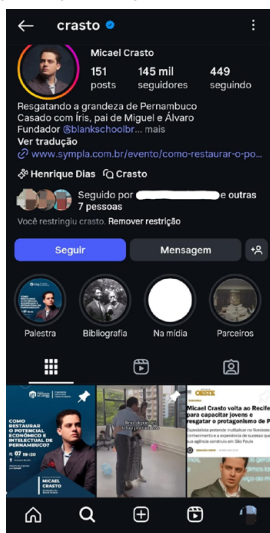
20 - O *print* da tela consta nos Anexos deste capítulo.

sociocognitivos, disponíveis no plano cotextual, funcionam como uma *rede referencial* para a construção da argumentatividade e na produção de sentidos apreendidos no texto. É importante salientar que para futuras análises, é pertinente ampliar critérios analíticos que abarquem outros operadores referenciais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A publicação selecionada é composta por duas partes, a imagem e a legenda, como é marca da rede social em que é veiculada, o *Instagram*. Na imagem, o autor da conta oficial analisada, Micael Crasto, posta um *print* de tela de uma matéria divulgada sobre ele próprio, na página da Revista Oeste. No *post* é possível observar a manchete, o subtítulo e a foto dele próprio. Ele realiza a publicação destacando-a como post fixado no topo de sua conta. No texto há um relato sobre seu retorno ao Recife, destacando os propósitos e objetivos de seu regresso a sua terra natal: “capacitar jovens e resgatar o protagonismo em Pernambuco”, além de ser mencionado que o seu intuito é o de “multiplicar no Nordeste o conhecimento e a experiência de sucesso que (ele), por meio de sua agência, construiu em São Paulo”. Paralelamente, na legenda, ele comenta os motivos do retorno, enfatizando o seu potencial, como “Especialista”, para ser o agente de mudanças propulsoras para a cidade, de modo a recuperar o lugar de prestígio e de desenvolvimento econômico que, segundo ele, Recife não tem mais. Esse discurso é defendido reiteradamente nesta e em outras postagens que compõem o perfil do autor. Nota-se que ele tenta criar uma *persona* por meio de suas publicações, as quais seguem uma mesma lógica discursiva.

Figura 1: *Print* de tela da grade principal do perfil @Crasto com as três postagens fixadas



Fonte: <https://www.instagram.com/crasto/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

Isso se revela na escolha, já mencionada, do @crasto de fixar o *post* em seu perfil e colocá-lo, portanto, numa posição de destaque em seu *feed*, como mostramos na Figura 1, o que constitui, por si só, uma marca argumentativa, por meio de uma *afordância*. Através dessa escolha, Crasto seleciona essa postagem como aquela que deve ser a primeira a ser vista, no topo da página, por todos aqueles que acessam seu perfil, marcando-a visualmente. Ela fica destacada pelo ícone da tachinha branca - o qual se encontra discreto na imagem, pois o próprio *post* tem o fundo branco. Pelas operações que destacam o *post*, revela-se a intenção de produzir um efeito de fortalecimento de uma imagem positiva de si e de seu retorno à Recife, cujo propósito é o de salvaguardar a cidade de todos os seus problemas sociais e econômicos. Assim, fica claro a relevância e a ocorrência dos elementos compósitos (Paveau, 2022) quais sejam: o ícone, a localização e a posição do *post* no *feed* - as *afordâncias* - a própria possibilidade de fixar a publicação - como características do texto nativo digital que corroboram para a construção da argumentatividade.

Figura 2: Print de tela da postagem analisada



Fonte: <https://www.instagram.com/p/DHtJoKjA8RN/>. Acesso em: 10 jul 2025.

Além disso, no *post* analisado, o percurso argumentativo se desenvolve em torno das escolhas do autor na construção de uma orientação argumentativa para seus interlocutores e para terceiros, no sentido de conduzir à conclusão de que ele, Crasto, com toda a sua formação e experiência, é a figura pela qual o retorno é crucial para solucionar as necessidades e mazelas de Recife, de modo a elevar seu *status*. Para

observar isso, constatamos que as escolhas referenciais vão tecendo esse percurso argumentativo por meio da *rede referencial* que vai sendo instaurada. Centramos, também, o nosso olhar analítico para a imagem, considerando que o nosso *corpus* é composto por aspectos verbo-imagéticos, os quais acreditamos que participam de todo esse processo referencial.

Pelo exposto, consideramos que a introdução do referente se dá pela escolha do substantivo próprio “Micael Crasto”, o qual aparece no título principal da postagem. Como optamos por trabalhar com o conceito de *rede referencial*, nos parece significativo propor que, tanto o substantivo próprio “Micael Crasto” quanto a imagem que o representa constituem exemplos do que denominamos como a introdução referencial, por se tratar de um texto com múltiplas semioses, acreditamos que há um entrelaçamento de sentidos, de modo que as imagens podem representar o que o léxico representa. Assim, nos parece importante apresentar a reflexão de que, em textos multissemióticos, aconteça essa simbiose no processo referencial, em que tanto o substantivo próprio, quanto a sua representação, por meio da imagem, funcionem como introdutores referenciais no plano cotextual.

Ademais, nota-se que no subtítulo é atribuído a essa ou a essas introduções referenciais (se considerarmos a fotografia de Crasto), como forma de retomada recategorizadora em anáfora direta, o adjetivo “Especialista”, imprimindo-lhe uma característica estatutária, argumentativamente estratégica. Esse termo direciona o sentido para a associação de Micael Crasto à imagem de uma figura simbólica, dotada de propriedade intelectual e com capacidade para promover as mudanças das quais Recife necessita, pelo fato de ser especialista para isso. Essa retomada, também, contribui para a produção de sentidos e para a adesão do ponto de vista do interlocutor, pelos caminhos argumentativos que o processo referencial vai delineando.

Em continuidade ao que acreditamos compor a *rede referencial*, percebemos que a fotografia de Micael Crasto foi escolhida estrategicamente para constituir o que se espera da figura de uma pessoa especialista. Para que isso se confirme, basta que observemos os detalhes expostos pela foto. Os trajes que ele veste, seu olhar e sua expressão facial, as projeções ao fundo da imagem, sugerindo que ele está em plena condução de uma palestra, que só pode ser realizada por alguém que é especialista em algum assunto e tem propriedade intelectual para tal.

Dessa forma, poderíamos dizer que a fotografia é parte dessa *rede referencial* constituinte do *corpus*, estabelecendo, também, uma retomada e representando o referente “especialista”, por meio dos aspectos de metafunção ideacional/relacional, no plano de suas semioses, conforme proposto em Cavalcante e Brito (2020), pois aciona, por meio de processos inferenciais do interlocutor e de seus conhecimentos de mundo, representações socialmente constituídas do que se espera da figura de um especialista. Assim, sustentamos essa análise, a partir do que afirmam as autoras supracitadas, com o fato de que

por vezes a imagem se presta a retratar o próprio objeto referido, tal como o fazem as expressões referenciais, sugerindo uma estabilização da referência, a qual – como sabemos – nunca acontece de todo. Por vezes, tais imagens ou expressões referenciais convocam outros referentes com os quais se associam; e, por vezes, somente traços imagéticos ou referentes linguísticos sugerem referentes (Cavalcante e Brito, 2020, p. 56)

Para caracterizarmos essa relação referencial em rede, recorreremos ao proposto por Cavalcante (2003) que, nesse estudo, focaliza as classificações para os processos referenciais das formas lexicais e ao proposto, também, por Cavalcante e Brito (2020), as quais desenvolvem um trabalho em que levantam hipóteses para a complexa relação existente entre imagens e o processo de referenciação, defendendo a ideia de que há similaridades na forma de referenciar, tanto de expressões linguísticas (léxico), quanto de recursos visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentatividade vem sendo reconhecida como uma dimensão presente em toda interação e, portanto, em todo texto. Em função disso, os estudiosos da LT têm investigado como ela se constroi a partir dos parâmetros da textualidade, sendo especialmente produtiva a referenciação, já que constitui, segundo Koch (2013, p. 61) “uma atividade discursiva”, na qual o sujeito opera escolhas para referir-se aos seus objetos de discurso de maneira significativa e guiada pela intenção de “concretização da sua proposta de sentido”, sendo, por isso, um elemento que pode fortemente construir um caminho argumentativo no texto. Isso fica evidente na análise realizada, pois observamos a elaboração de um projeto de dizer que é sustentado pelas escolhas referenciais e por afordâncias específicas da tecnodiscursividade, constitutivas das interações *on-line*.

Além disso, mostra-se com essa pesquisa, a necessidade de ampliação dos estudos acerca dos diversos recursos, sobretudo os imagéticos, nos processos de construção das redes referenciais em ambiente *on-line*.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. A dimensão argumentativa do discurso: questões teóricas e práticas. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. (org.). **Texto, discurso e argumentação**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 71-96.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **ReVEL**, edição especial, v. 14, n. 12, p. 106-124, 2016.
- CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. (org.). **Linguística textual: conceitos e aplicações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P.; CUSTÓDIO FILHO, V.; CORTEZ, S. L.; PINTO, Rosalice Botelho Wakim Souza; PINHEIRO, Clemilton Lopes. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CAVALCANTE, M. M. **Expressões referenciais** – uma proposta classificatória. Disponível em: <https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-13_37d56e98b388ec501537c2a844291a1c>. Acesso em: 24 jun. 2025.

CAVALCANTE, M. M.; BRITO, A. Estratégias de referenciação em textos multissemióticos. **Seda: Revista de Letras da Rural**, v. 5, n. 12, 2020.

FARIAS, J. M. S. **Arquiteturas tecnodiscursivas no ensino-aprendizagem de língua(gem):** textos digitais e letramentos em (trans)formação. 2022. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G.V. e MARCUSCHI, L. A. (1998). Processos de referenciação na produção discursiva. **D.E.L.T.A** . 14: 169-190 (número especial).

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

MATOS, J. G.. Em defesa da noção de redes referenciais na construção do texto. **Revista Organon**, Porto Alegre (RS), v. 33, n. 64, 2018.

PAVEAU, M-A. **Análise do discurso digital:** dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes, 2021

A ARMADILHA DA “REDAÇÃO CORINGA”: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO

João Victor de Oliveira Farias (UFERSA)

Francisco Mailson de Lima Cavalcante (UERN)

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) apresenta-se como um instrumento de verificação da formação integral dos estudantes concluintes da Educação Básica, atuando tanto como mecanismo de acesso ao Ensino Superior quanto como medida da qualidade do Ensino Médio no Brasil. A prova de redação, desde sua instituição, ocupa espaço de destaque no exame, exigindo a produção de um texto argumentativo que mobilize competências linguístico-textuais-discursivas, reflexão crítica e elaboração de posicionamentos fundamentados. Essas competências dialogam com a competência geral 7 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que visa desenvolver no aluno a capacidade de argumentar, preparando-o para participar ativamente na sociedade ao saber usar fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista.

A centralidade da redação no exame desencadeou um fenômeno pedagógico e social particular: a busca por fórmulas padronizadas desse gênero, que possam ser replicadas no texto da redação. Nas últimas duas décadas, proliferaram cursos, materiais didáticos e, mais recentemente, conteúdos digitais que oferecem estratégias de escrita baseadas em modelos fixos. Dentro desse universo, ganha destaque a chamada “redação coringa”, nomenclatura que designa modelos padronizados reutilizáveis em diferentes contextos temáticos, amplamente difundidos em plataformas e redes digitais, como o *Instagram*. Se, por um lado, tais modelos simplificam a tarefa de estruturação do texto, por outro, suscitam sérias preocupações. Na perspectiva de Marcuschi (2008), a produção de textos ocorre em contextos sociais específicos e se constrói a partir da interação entre os sujeitos e dos gêneros que orientam as práticas de linguagem. Ao reduzir a redação a esquemas de raciocínio prontos, esvazia-se sua dimensão formativa, afastando-a dos princípios éticos, dialógicos e críticos da BNCC. O que está em jogo, portanto, é a própria função do ensino de produção textual como espaço de emancipação discursiva e construção do sujeito crítico.

A problemática torna-se ainda mais complexa ao se observar seu impacto na formação docente. Muitos professores, pressionados por resultados, são (des)orientados

a adotar tais métodos como solução prática, instaurando um ciclo de homogeneização da escrita. Consequentemente, o ensino da argumentação, em vez de se consolidar como espaço de reflexão e autonomia, converte-se em treinamento técnico e mecanizado. É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, que objetiva analisar criticamente modelos de “redações coringas” compartilhados no perfil @redacao_top, discutindo suas implicações para o ensino de argumentação.

De abordagem qualitativa e procedimento documental, o estudo tem como aporte teórico Cavalcante e Silva (2025), que têm problematizado o fenômeno da “redação coringa”, chamando atenção para as consequências de um ensino que privilegia estratégias práticas em detrimento da reflexão crítica e da formação de sujeitos autônomos. Somam-se a essas as contribuições da Linguística Textual em Cavalcante *et al.* (2022) e Adam (2019) e da análise do discurso em Amossy (2020). Além disso, Azevedo e Piris (2024), Azevedo *et al.* (2023) também constituem o nosso aporte teórico, que, ao refletirem sobre o trabalho com a argumentação na escola, sugerem uma perspectiva de ensino de argumentação emancipadora, voltada para o fortalecimento da competência argumentativa dos alunos, de modo que possam atuar, com autonomia e criticidade, nas mais diversas situações comunicativas.

Este artigo está organizado em cinco seções. Além desta introdução, há um tópico de discussão sobre as noções de texto e de argumentação e outro tópico de aporte teórico que aborda a redação do Enem e a prática de modelos coringa. Em seguida, o texto apresenta uma seção metodológica, na qual são descritos os procedimentos de pesquisa, seguida da seção de análise de dados e da seção de conclusões.

NOÇÕES TEÓRICAS TEXTO E ARGUMENTAÇÃO

O conceito de texto, central na Linguística Textual (LT), transcende em muito a noção tradicional de um amontoado de frases e/ou palavras. Na verdade, partindo de Cavalcante *et al.* (2022), compreende-se o texto como uma unidade comunicativa complexa, concretizada em uma situação de comunicação específica e que, portanto, só pode ser plenamente compreendida em seu contexto de produção e recepção. Não se trata apenas de um produto, mas de um processo de construção de sentidos a partir da mobilização de um (ou mais de um) sistema(s) semiótico(s), de um fazer linguageiro intencional, sempre direcionado para um outro.

Segundo a definição de Adam (2019), o texto deve ser compreendido como uma unidade de comunicação e de sentido em contexto. Trata-se, portanto, de um evento comunicativo elaborado por locutores com objetivos específicos, visando provocar uma interatividade e projetar um tipo de reação no outro. Essa concepção enfatiza que o texto é, por natureza, dialógico, no sentido bakhtiniano do termo, pois pressupõe um sujeito que, em um dado tempo e lugar, se implica na ação de enunciar para um destinatário, ao qual direciona os sentidos construídos.

Nesse viés, é como se, relendo Bakhtin (2016), pudéssemos dizer que todo texto funciona como uma espécie de elo em uma cadeia de comunicação, respondendo a textos anteriores e antecipando respostas futuras – uma atitude responsiva ativa por parte do outro. Em LT, dizemos que todo texto estabelece relações intertextuais com outros textos, de diferentes maneiras. A intertextualidade é a manifestação concreta desse diálogo constante que constitui a natureza do texto como evento comunicativo.

Além disso, todo texto só se realiza sob a forma de um gênero do discurso. Os gêneros são “formas relativamente estáveis de enunciados” que orientam a produção e a interpretação de textos (Bakhtin, 2003). Eles são moldados por esferas da atividade humana (jurídica, jornalística, acadêmica, cotidiana) e fornecem aos interlocutores um repertório de formas de se argumentar, narrar, descrever etc. Cavalcante *et al.* (2022) assimilam essa perspectiva enfatizando que os processos de textualização são sempre mediados pelos gêneros, que funcionam como esquemas cognitivos e retóricos que organizam a atividade verbal humana.

Nesse sentido, ao compreender os gêneros como estruturas que orientam as práticas discursivas, torna-se relevante considerar também o papel da argumentação na constituição dos textos. Na concepção de Amossy (2020), a argumentação é um processo intrínseco à língua, afinal, mesmo discursos que aparentam ser puramente informativos, narrativos ou descritivos carregam uma dimensão argumentativa, pois são orientados para modificar de alguma maneira o olhar do outro, para construir um consenso ou para impor uma certa visão de mundo. É tendo em vista essa perspectiva da Análise do Discurso que a Linguística Textual entende que todo texto tem uma dimensão argumentativa (Cavalcante *et al.* 2022).

Se o texto é uma unidade comunicativa interacional (sempre direcionado ao outro) e intencional, é sempre argumentativamente orientado. Na verdade, a coerência global de um texto é frequentemente construída em torno do propósito argumentativo pretendido junto ao interlocutor, seja convencê-lo de uma tese que se busca validar, seja, de outra maneira, influenciar seus modos de ver, sentir e de pensar.

É nesse sentido que Amossy (2020) supõe uma visão ampliada de argumentação. Para a autora, não se deve percebê-la apenas com um tipo textual, mas sim como uma dimensão constitutiva de todo discurso – e, por extensão, diz-se, com base em Cavalcante *et al.* (2022), de todo texto. Ela está presente em relatos jornalísticos (que selecionam fatos), nas crônicas literárias (que oferecem uma interpretação do mundo) e não somente em textos de visada argumentativa (que buscam defender de forma explícita uma tese).

É justamente essa presença ampla da argumentação que leva Amossy (2020) a discutir os mecanismos discursivos que a sustentam. A respeito disso, a autora enfatiza o papel dos *lugares-comuns (topoi)* e dos estereótipos na argumentação. Ela não os vê como elementos negativos, mas como recursos discursivos essenciais. São construções sociais pré-existentes, compartilhadas por uma comunidade, que resultam

em um terreno comum entre o locutor e seu interlocutor. Amossy (2020) reconhece os *topoi* como fundamentais para a argumentação, por constituírem noções e valores compartilhados que permitem construir um terreno comum com o auditório. No entanto, a autora ressalta que a argumentação eficaz requer a mobilização estratégica desses *topoi*, articulando-os organicamente à tese e ao tema específico.

Os *topoi* correspondem a princípios gerais de raciocínio, de caráter abstrato e implícito, que organizam a lógica argumentativa do discurso; esses princípios se atualizam linguisticamente por meio dos lugares comuns, entendidos como formulações recorrentes e historicamente situadas que materializam tais esquemas argumentativos. Já os estereótipos funcionam como representações cristalizadas e simplificadas de grupos, sujeitos ou práticas sociais, frequentemente mobilizadas nesses lugares comuns, conferindo ao discurso um forte poder persuasivo ao ativar crenças e expectativas compartilhadas, podendo tanto reforçar quanto problematizar consensos sociais.

Ao mobilizar um *topos* (ex.: “é preciso prevenir do que remediar”), o enunciador apela para um valor supostamente compartilhado, facilitando a adesão do seu auditório à sua tese. Já um estereótipo funciona como uma imagem ou ideia simplificada e amplamente difundida sobre grupos ou situações, que tende a ser aceita sem questionamento. Por exemplo, em um texto sobre violência urbana, afirmar que “os jovens das periferias são violentos por natureza” mobiliza um estereótipo: uma generalização socialmente reconhecida, mas preconceituosa, que sustenta a argumentação do locutor. Enquanto o *topos* conecta o argumento a valores ou princípios compartilhados, o estereótipo se ancora em imagens sociais pré-existentes, podendo reforçar preconceitos ou simplificações. Cavalcante *et al.* (2022) corroboram essa visão ao discutirem a importância dos conhecimentos de mundo partilhados para a construção da coerência e, por extensão, para a eficácia do processo argumentativo.

A REDAÇÃO DO ENEM E A PRÁTICA DE MODELOS E REPERTÓRIOS “CORINGAS”

Para Bakhtin (2016), os gêneros constituem padrões relativamente estáveis de enunciados que orientam a produção e a interpretação de textos. A redação do Enem configura-se, assim, como um gênero complexo e institucionalizado, com estrutura composicional rigidamente definida em sua *cartilha do participante*²¹. Contudo, conforme Marcuschi (2008), a estabilidade dos gêneros é apenas relativa, pois, embora apresentem regularidades formais, eles se constituem como formas de ação social em contextos sociocomunicativos específicos. A redação do Enem ilustra essa tensão: trata-se de um gênero institucionalizado e estruturalmente rígido, mas que exige do participante o domínio de uma escrita autônoma e coerente, orientada por objetivos comunicativos e sociais que ultrapassam o mero cumprimento de um modelo formal.

21 - Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_edu_cacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

Com a consolidação do Enem como principal via de acesso ao ensino superior, tornaram-se comuns estratégias didáticas centradas em padrões predefinidos. Um dos desafios pedagógicos atuais reside, portanto, em equilibrar essas dimensões: ensinar a estrutura do gênero sem engessar a criatividade; desenvolver competências textuais sem reduzi-las a fórmulas vazias; e preparar para o exame sem subverter o propósito formativo maior. Nesse contexto, destaca-se a “redação coringa” – uma estrutura pré-formatada que visa facilitar a organização de ideias e atender aos critérios da banca. Tais modelos incluem introduções genéricas, conectivos padronizados, repertórios socioculturais de aplicação universal e propostas de intervenção desconectadas da problemática específica. Presente em apostilas, cursos preparatórios, *sites* e até em salas de aula regulares, a “redação coringa” passou a ocupar lugar de destaque no ensino da escrita, sendo muitas vezes apresentada como recurso eficiente para garantir resultados imediatos no exame.

De acordo com Cavalcante e Silva (2025, p. 96):

Atualmente, são vários os perfis de *Instagram* – @redação_top, @galodaredação e @mh.redacao, por exemplo – que divulgam modelos de teses, argumentos e propostas de intervenção, assim como redações em sua integralidade, promovendo uma mecanização na escrita do gênero.

Nesse sentido, Cavalcante e Silva (2025) assinalam a importância de um trabalho com modelos prototípicos de textos no ensino de redação na escola, tradição secular na própria história do ensino de escrita, bem como epistemologicamente sustentada por vários instrumentais didáticos voltados para o trabalho pedagógico com os gêneros do discurso, como a sequência didática, os projetos de letramento etc. No entanto, os autores chamam atenção para a distinção entre trabalhar textos como referência para análise do gênero e adotar modelos que engessam a autoria e a criatividade dos alunos.

A noção de texto atualmente adotada pela Linguística Textual situa-se para além de uma concepção meramente formal e estruturalista, compreendendo o texto como um evento comunicativo dialógico e socialmente situado (Cavalcante *et al.*, 2022). Tendo isso em vista, as “redações coringas” não podem ser consideradas textos em sua plenitude, mas sim protótipos que simulam a forma, esvaziando-a de seu conteúdo sociocomunicativo essencial.

Por sua natureza pré-fabricada e supostamente aplicável a qualquer tema, muitas vezes anulam a situacionalidade. Eles não nascem de uma necessidade real de intervir em um debate, reduzindo-a a um objetivo instrumental de preenchimento de estrutura. Da mesma forma, ela tende a ser extremamente previsível e vazia de informação nova e relevante, falhando em engajar o leitor, o que anula a informatividade. A coerência, nesse caso, é apenas aparente, sustentada pela forma composicional, mas rompida pela desconexão entre a tese genérica defendida e os argumentos descolados da realidade do tema, do que se supõe um pseudotexto.

A noção de pseudotexto está diretamente ligada à ausência ou deficiência nos fatores de textualidade. Um pseudotexto, como menciona Geraldi (2011), é uma sequência linguística (oral ou escrita) que, à primeira vista, pode parecer um texto por ser bem formada gramaticalmente, porém falha em se constituir como um ato comunicativo efetivo porque não atende satisfatoriamente a um ou mais dos princípios de textualidade, especialmente a coerência e a situacionalidade.

A propósito, sob a perspectiva da Linguística Textual, a “redação coringa” viola alguns dos princípios de textualidade, tais como a situacionalidade e a informatividade. Sua estrutura não é moldada pela situação comunicativa real (discutir o tema X no Enem em determinado ano), mas apenas cumprir uma exigência de escrita na “prova”. Assim, o ato de escrever se desvincula de uma prática sociocomunicativa significativa e passa a operar como mero exercício formal, no qual a organização responde parcialmente a critérios avaliativos, e não à construção de sentidos em uma interação discursiva autêntica. Essa parcialidade se justifica justamente porque tais modelos rígidos se limitam aos aspectos estruturais e os argumentos podem não dialogar com o tema, e o gênero requer, sobretudo, que o sujeito seja capaz de desenvolver uma argumentação consistente a partir do tema proposto, mantendo-se fiel à temática e mobilizando repertórios socioculturais pertinentes. É possível dizer, portanto, que as redações coringa deixam em segundo plano a dimensão interacional da linguagem e a construção de sentidos, o que não deve acontecer nas aulas de língua portuguesa.

Na Cartilha do Participante do Enem 2025, o conceito de “repertório de bolso” é definido como “uma expressão usada para se referir a referências prontas, memorizadas e frequentemente utilizadas pelos(as) participantes, de forma genérica e pouco aprofundada, sem uma conexão genuína com o tema proposto (Brasil, 2025, p. 16). Ao incorporar essa noção em um documento orientador, além de tornar mais transparentes os critérios que regem a avaliação da escrita, pela primeira vez, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) reconhece a complexidade envolvida na produção textual e deixa nítida a intenção da edição resultar produções legítimas, com uma argumentação bem desenvolvida e articuladas com o tema discutido. A menção ao “repertório de bolso” na cartilha também reforça a estabilidade relativa do gênero, isto é, apesar de ser, muitas vezes, percebido como inflexível, o texto do Enem é anualmente avaliado e passível de adaptações.

Em síntese, a “redação coringa” é uma estrutura textual pré-planejada e memorizável, com introdução, desenvolvimento e conclusão genéricos, passível de adaptação superficial a diferentes temas. É a negação do texto como unidade comunicativa intencional e situada (Cavalcante *et al.*, 2022) e do enunciado dialógico (Bakhtin, 2016). Trata-se de um modelo pré-fabricado, que opera por uma sequência fixa de frases e parágrafos, independentemente da problemática em discussão e os “argumentos” presentes nesses modelos consistem na aplicação mecanizada e acrítica de *topoi* (lugares-comuns) generalizantes e descontextualizados. É possível falar ainda de “repertório coringa”, que representa uma falha pontual na articulação dos *topoi*, comprometendo a coerência ao justapor conceitos sem vinculação com a tese.

Essa prática de modelos rígidos e mecanizados esvazia as possibilidades de desenvolver uma argumentação voltada para a atuação social na medida em que subordinam a produção do texto ao cumprimento de estruturas e procedimentos previamente definidos. Como dito anteriormente, a escrita deixa de se orientar por um propósito comunicativo real e a argumentação não é entendida como prática discursiva capaz de intervir criticamente em contextos sociais específicos.

Embora o Enem seja uma avaliação de larga escala com propósitos bem definidos, ele busca, ainda que implicitamente, avaliar a capacidade argumentativa do aluno, através das competências previamente estabelecidas pelo exame. A utilização de modelos prontos condiciona essa avaliação, gerando resultados não fidedignos. Nessa direção, argumentamos que essa pode ser uma das razões pelas quais alguns alunos obtêm notas de 500, 600 ou até mesmo 700 pontos, mas demonstram dificuldades no Ensino Superior para argumentar e produzir gêneros de visada argumentativa.

METODOLOGIA

Este trabalho adotou uma metodologia qualitativa, de caráter exploratório-descritivo. O corpus de análise é composto por duas publicações realizadas pelo perfil @redacao_top, do Instagram, selecionadas de forma intencional, com base em critérios como tematicidade, engajamento e representatividade. Trata-se de um perfil dedicado ao ensino de redação para o Enem, configurando-se como fonte relevante para a observação de como argumentos padronizados são construídos e disseminados.

As postagens foram escolhidas por “veicularem” explicitamente modelos de “redações coringas” apresentados como aplicáveis a múltiplos temas, além de exibirem alto índice de interação, como curtidas, comentários e salvamentos, o que evidencia sua relevância e circulação significativa entre os usuários.

As duas redações, que foram publicadas nos dias 14 de outubro de 2024 e 27 de agosto de 2024, respectivamente, foram organizadas em “figura 1” e “figura 2”, apresentadas a seguir.

Figura 1: “Redação coringa” 1

MODELO CORINGA
Para você garantir sua nota 900s.

DESENVOLVIMENTO 2
Nesse sentido, é fundamental que a falta de discussões sobre **tema** seja superada. Sobre isso, o renomado filósofo **Angelo Davis** argumenta que, para enfrentar uma problemática, é imprescindível torná-la visível e compreendida pela sociedade. No entanto, o cenário brasileiro vai na contramão desse pensamento, uma vez que **população** permanece oculta aos olhos da população, o que faz com que o tema não receba a devida atenção e dificulte a implementação de soluções. Portanto, é essencial fazer essa questão à tona para sensibilizar e conscientizar a sociedade.

INTRODUÇÃO
No contexto contemporâneo, a questão do **tema** tem se mostrado cada vez mais relevante. O educador brasileiro **Paulo Freire**, em sua obra "Pedagogia da Oprimida", argumenta que a conscientização é essencial para a transformação social. Nesse cenário, problemas como esse se tornam ainda mais complexos, afetando diretamente **população**. Assim, é fundamental analisar as causas e as consequências desse problema para a sociedade brasileira, bem como buscar possíveis soluções para o cenário em questão.

CONCLUSÃO
Portanto, é imprescindível reduzir os impactos do **tema**. Nesse contexto, o Ministério da Educação, como responsável pelas políticas educacionais, deve divulgar estudos e levantamentos que evidenciem a seriedade do **problema**, utilizando plataformas de comunicação amplamente acessíveis, para conscientizar e mobilizar a maior possível de pessoas. Além disso, a sociedade, através do Poder Público, precisa pressionar o Governo Federal por medidas eficazes de apoio às **população**, visando assegurar **educação** a esses grupos. Dessa maneira, será possível alcançar uma mudança positiva na realidade social do país.

DESENVOLVIMENTO 1
É notório, em um primeiro momento, que o cenário governamental está diretamente ligado à problemática. Sobre essa perspectiva, o sociólogo **João Inocêncio Rios** sustenta que essa falta concretiza um desrespeito ao "Estado de natureza", pois o Estado deixa de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos. Dessa modo, um círculo de ineficiência das ações estatais e da corrupção de políticas públicas eficazes, os obstáculos relacionados a **tema** têm se agravado no Brasil, levando os **população** a lidarem com **problema**. Assim, é inevitável que tal realidade continue a persistir no contexto nacional.

Compartilhe com alguém que irá fazer o enem 2024

Fonte: Elaboração própria com base no perfil @redacao_top

Figura 2: “Redação coringa” 2



Fonte: Elaboração própria com base no perfil @redacao_top22

Foram elencadas categorias como “repertório coringa”, *topoi* e marcadores de lugar, que estão imbricadas nesses modelos. Desse modo, foi realizada uma análise documental, com foco nos aspectos textuais das postagens selecionadas. O exame concentrou-se na identificação de *topoi* e estereótipos argumentativos, bem como na verificação do caráter genérico e descontextualizado dos argumentos, avaliando seu distanciamento de temas específicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho, objetivamos analisar criticamente as “redações coringas” compartilhados em postagens do perfil @redacao_top, discutindo suas implicações para o ensino de argumentação. A “Redação coringa 1” e “Redação coringa 2” apresentam-se como artefatos pedagógico-didáticos destinados a candidatos do Enem, propondo estruturas genéricas de redação supostamente capazes de assegurar elevada pontuação. À luz dos procedimentos de análise documental, e com base nas perspectivas teóricas aqui assumidas, é possível desvelar os mecanismos que tornam este modelo um instrumento de esvaziamento da argumentação crítica e autoral.

Do ponto de vista composicional, o modelo organiza-se em segmentos canônicos do gênero: introdução (contextualização e tese), desenvolvimento (argumentos) e conclusão (reafirmação da tese e proposta de intervenção). Contudo, essa estrutura é preenchida por conteúdos descontextualizados, conforme evidenciado pelos marcadores de lugar: tema, vítimas, prejuízo e direitos, os quais funcionam como encaixes vazios a serem preenchidos por qualquer tema. Essa característica evidencia

22 - É relevante dizer, ainda, que os modelos prontos analisados foram originalmente publicados no formato de carrossel, recurso que permite agrupar múltiplas imagens em uma única postagem, exigindo que o usuário deslize lateralmente para acessar o conteúdo completo. Cada carrossel reúne partes sucessivas de uma mesma redação, apresentando-a de forma fragmentada. Para viabilizar a análise no artigo, as diferentes partes desses carrosséis foram reunidas em uma única imagem, de modo a preservar a sequência textual e facilitar a visualização integral da redação.

a natureza de *template*²³ desses modelos, que prescinde de um objeto discursivo concreto, violando o princípio da situacionalidade, fundamental para a textualidade, tal como definido por Cavalcante *et al.* (2022). Um texto legítimo emerge de um contexto específico; este modelo, porém, antecipa-se e independe de qualquer contexto, sendo mera forma sem conteúdo específico.

No plano discursivo e argumentativo, a análise revela a recorrência a *topoi* e estereótipos argumentativos, no sentido proposto por Amossy (2020). Os *topoi* são lugares-comuns, premissas culturalmente partilhadas e tidas como evidentes, que servem de base ao raciocínio. Na “redação coringa 1”, identificam-se, de forma cristalizada, *topoi* como: “a omissão governamental é causa de problemas sociais”, no parágrafo em que o autor denomina como “desenvolvimento 1”²⁴; “tornar um problema visível é condição para resolvê-lo”, no parágrafo denominado “desenvolvimento 2”; e “a conscientização da sociedade é fundamental para a transformação” (na introdução e na conclusão da “redação coringa”).

Embora possuam um núcleo de validade, ou seja, são referências que utilizam conceitos de diversas áreas de conhecimento, estes *topoi* são mobilizados não como fruto de uma reflexão sobre um problema real, mas como fórmulas retóricas vazias. A sua utilização reside precisamente no seu carácter genérico e incontestável, como decorrente de um entimema, que permite a sua aplicação a qualquer tema, sem necessidade de articulação com uma base factual ou um recorte temático específico. Nessa perspectiva, a menção a autores consagrados, como Angela Davis, Paulo Freire e Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, está, nesse contexto, constituindo outro estereótipo argumentativo de autoridade. Os usos estão configurados de forma deslocada de suas obras e de seus contextos ideológicos originais.

Tanto a filósofa Angela Davis quanto o educador brasileiro Paulo Freire são invocados como chavões de autoridade, cuja função não é necessariamente fundamentar uma argumentação, mas sim conferir uma legitimidade intelectual a um discurso que, de outro modo, se revelaria frágil. Esta prática banaliza o pensamento complexo destes autores, transformando-os em operadores argumentativos desgastados, esvaziados de sua potência crítica original. O uso desses autores na composição do modelo, revela uma tentativa de fazer com que o aluno, ao utilizá-los mesmo sem os conhecerem, consiga contemplar a competência III, que avalia no texto, como é selecionado, relacionado, organizado e interpretado as informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido pelo aluno.

23 - Termo utilizado na tecnologia da informação para designar um modelo pré-definido que serve como base para criar conteúdos, configurando-se como atalhos para padronização de um projeto.

24 - O autor chama de “desenvolvimento 1” o segundo parágrafo da “redação coringa”. No entanto, compreendemos, à luz da linguística textual, que, do ponto de vista estrutural, todo texto apresenta apenas um desenvolvimento. Esse desenvolvimento pode estar distribuído em mais de um parágrafo, mas constitui uma unidade argumentativa única, destinada a sustentar a tese enunciada na introdução e a preparar o caminho para a conclusão. Ao rotular cada parágrafo central como “desenvolvimento 1” ou “desenvolvimento 2”, corre-se o risco de transmitir ao aluno a falsa impressão de que se trata de partes desconectadas, em vez de compreender que todos os parágrafos do corpo textual dialogam entre si na defesa da tese. Essa prática, portanto, mais confunde do que ajuda, já que pode reduzir a noção de unidade e continuidade essenciais à produção de um bom texto.

Na conclusão da redação, a proposta de intervenção está estruturada de forma completa, no sentido de possuir ação, agente social, modo, efeito e detalhamento, o que garante o atendimento à competência V (Brasil, 2025). Entretanto, seu uso mecânico pode impactar negativamente a formação do aluno, já que o leva a decorar uma fórmula fixa em vez de problematizar e refletir sobre uma questão real, bem como de desenvolver autonomia crítica e criatividade na elaboração de soluções.

Assim, o modelo cumpre aparentemente a proposta do certame, mas restringe a aprendizagem a um treinamento, em vez de estimular uma prática reflexiva. Afinal, relativamente ao trabalho com a argumentação, o que o ensino de língua materna deve buscar é uma argumentação emancipadora (Azevedo e Piris, 2023), que possibilite ao estudante se posicionar criticamente e intervir no mundo de forma consciente.

A análise do segundo “modelo coringa” confirma e aprofunda as constatações extraídas da primeira. Este amontoado de palavras, que não constitui um texto no sentido definido por Cavalcante *et al.* (2022), funciona como um sintoma da ausência de autoria. Essa segunda “redação coringa” é uma performance que simula a forma de um texto argumentativo através de uma colagem previamente estruturada de vocábulos e estruturas sintáticas aproximadas.

Identifica-se o *topoi* da “omissão do Estado” (“Estado não compre uma sua função de garantir que todos desfrutem de seus direitos”) e da “influência de um contexto social negativo”. A invocação de John Locke e a menção à “Utopia”, de Thomas More, atuam como simulacros do repertório sociocultural, esvaziados de qualquer função argumentativa real. A conclusão, que propõe a criação da campanha “#nome” para vencer “impasses culturais pelas “#vítimas”, propondo uma ação completamente descolada de qualquer problemática identificável.

As implicações pedagógicas desta prática, conforme discutido por Cavalcante e Silva (2025), atingem aqui o seu ápice de negatividade. Este segundo modelo demonstra que o processo de mecanização não apenas anula a autoria, mas pode levar à produção de um discurso desconexo. O aluno que adota tal estratégia, amplamente difundida, é incentivado a abandonar completamente a relação entre pensamento e escrita, operando com significantes soltos, sem qualquer preocupação com o significado. Isto representa a antítese da formação de um sujeito crítico, promovendo, em seu lugar, uma relação alienada com a linguagem, onde a forma é replicada em total desprezo pelo conteúdo.

Diante disso, nos quadros 1 e 2, apresentamos o primeiro parágrafo (aquele em que, segundo o Inep, a tese deve aparecer explicitamente) de uma redação avaliada com nota mil e o primeiro parágrafo do segundo modelo de texto coringa analisado neste artigo, respectivamente.

Quadro 1: Exemplo 1: Trecho de redação nota mil

“O livro Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, retrata o cotidiano da própria autora — mulher negra e pobre —, que viveu na favela do Canindé, na década de 1960, em São Paulo. Conforme exibido na história de vida de Carolina e expandindo esse cenário para a realidade atual, infelizmente, ainda são perceptíveis desafios para a valorização da herança africana no Brasil. Assim, destacam-se o racismo estrutural e a negligência por parte da sociedade como aspectos dessa preocupante problemática em solo nacional”.

Fonte: Cartilha do participante: a redação do Enem 2025

Quadro 2: Exemplo 2: Trecho da “redação coringa”

“Na obra ‘Utopia’, de Thomas More, é retratada uma sociedade perfeita e em harmonia, a qual é livre de conflitos e mazelas. Todavia, fora de ficção, a realidade contemporânea está distante disso, haja vista #tema. Por certo, a negligência governamental e a desigualdade social são fatores que favorecem esse quadro”.

Fonte: post do perfil @redacao_top

Ao analisar os modelos prontos, percebe-se uma característica marcante: a tese também é consideravelmente genérica. Isso pode ser ilustrado ao utilizar o primeiro parágrafo do segundo modelo aqui analisado, por exemplo. Embora a presença de uma tese seja uma exigência estrutural da redação do Enem, sua mera formulação não garante um texto articulado e bem-sucedido em termos argumentativos. A comparação entre redações nota mil e as chamadas “redações coringas” evidencia essa distinção de forma contundente. Ambos apresentam uma espécie de posicionamento, ou seja, uma proposição inicial que funciona como tese. No entanto, o que diferencia qualitativamente essas formulações é o nível de especificidade, clareza e funcionalidade argumentativa que elas assumem no conjunto do texto.

No caso dos modelos prontos de redação, a tese aparece de maneira genérica e pouco operante. Por exemplo, ao afirmar que “a realidade contemporânea está distante disso” (em referência à utopia de Thomas More), o texto sugere uma crítica ao cenário atual, mas sem estabelecer quais aspectos dessa realidade serão analisados, nem quais causas ou consequências serão exploradas. Ainda que mencione a “negligência governamental” e a “desigualdade social”, essas categorias são lançadas de forma vaga, sem ancoragem contextual nem relação direta com a tese inicial. Isso resulta em uma estrutura superficialmente coerente, mas carente de densidade argumentativa e articulação interna. A tese, nesse caso, existe apenas como uma marca formal do gênero, mas não cumpre sua função organizadora e orientadora do texto.

Já em redações nota mil, mesmo quando a formulação da tese também recorre a termos amplos, como “desafios para a valorização da herança africana” ou “invisibilidade das tradições afrodescendentes”, há um esforço evidente de delimitação temática e projeção argumentativa. Os elementos que compõem a tese são retomados nos

parágrafos seguintes, convertendo-se em eixos estruturantes do desenvolvimento. Essa prática revela o domínio do gênero e as capacidades de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”, como exigido pela terceira competência (Brasil, 2025, p. 27).

Destarte, a análise comparativa aponta que as “redações coringas”, embora tragam elementos estruturais do gênero, reproduzem uma forma esvaziada da tese, isto é, uma tese formalmente presente, mas funcionalmente ausente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui relatada demonstrou que modelos de redação do tipo coringa constituem simulacros discursivos que subvertem princípios de textualidade, como a intencionalidade e a situacionalidade. A aparente versatilidade dessas estruturas é paradoxalmente sua maior fraqueza, pois as esvazia de densidade semântica e compromisso com a realidade concreta.

Os modelos analisados operam pela mobilização acrítica de *topoi* cristalizados e repertórios transformados em chavões, preservando a forma composicional, mas eliminando a argumentação situada e crítica. A comparação entre uma tese de redação nota mil e a tese esvaziada da “coringa” ilustra o abismo entre uma argumentação genuína e um mero preenchimento formal. Sob a perspectiva da argumentação emancipadora, suas implicações pedagógicas são preocupantes. Longe de um atalho, essa pedagogia instaura um processo de alienação linguística: o aluno abdica de sua autoria, tornando-se replicador de fórmulas, o que é a antítese da formação de um sujeito crítico e autônomo. A popularização desses modelos é sintoma de um mal-estar educacional mais amplo, pautado pelo imediatismo e pela lógica do treinamento.

Combater essa lógica é um imperativo ético-político. A superação exige um reposicionamento didático que conceba o ensino da redação como prática social de letramento, onde as estruturas textuais sejam protótipos dinâmicos para mediar um pensamento crítico. É necessário problematizar os *topoi*, ensinando-os como objetos de análise, e, sobretudo, fortalecer a autoria em ambientes que valorizem a voz do estudante, o risco argumentativo e a articulação criativa entre repertório e realidade.

Desarmar essa armadilha é reafirmar a escola como espaço de resistência à homogeneização do pensamento. A escrita argumentativa é um ato de cidadania, e sua aprendizagem deve vincular-se intrinsecamente ao projeto de emancipação intelectual. Este caminho, embora mais complexo que a memorização de fórmulas, é o único que conduz a uma competência argumentativa crítica, autoral e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. **Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2019.
- AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.
- AZEVEDO, I. C. M; *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teóricopráticos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. 296 p. ISBN 9786556378404.
- AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, C. L; MEDRADO, B. P; COSTA, W. P. A. **Nas fronteiras e margens**: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças. 1. ed. – Campinas, SP: Editora Pontes, 2023, p. 83-106.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05 out. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do ENEM 2023**: Cartilha do participante. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2025_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.
- CAVALCANTE, F. M. L.; SILVA, A. A. **Argumentação na redação do Enem**: ponto de vista e autoria em foco. Campinas, São Paulo: Pontes, 2025.
- CAVALCANTE, M. M; *et al.* **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas, São Paulo: Pontes, 2022.
- GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- REDAÇÃO_TOP. Perfil no Instagram: @redacao_top. Disponível em: https://www.instagram.com/redacao_top/. Acesso em: 20 set. 2025.

PARTE 2

ESTUDOS EM LINGUÍSTICA DO TEXTO, DO DISCURSO E ÁREAS AFINS

SIMETRIA E ASSIMETRIA CRÍTICO-CONVERSACIONAL NA ENTREVISTA DE RÁDIO ALAGOANA

José Nildo Barbosa de Melo Junior (IFAL)

Eduardo Pantaleão de Moraes (UNEAL)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O discurso é moldado por relações de poder e por ideologias, mas essas relações de poder e ideologias não são naturais, tampouco devem ser naturalizadas. Elas compõem um projeto discursivo que gera assimetrias e simetrias em múltiplos espaços sociais. É a partir do processo ideológico que os grupos dominantes acionam todos os mecanismos discursivos de poder possíveis para que a lógica de suas ideias prevaleça e se legitime sobre os grupos dominados.

Quando os grupos dominantes utilizam mecanismos discursivos de poder para se manterem nos espaços de poder e atender a interesses particulares, sem garantir meios que possibilitem aos sujeitos dignidade, emancipação e bem-estar social, poder define-se como hegemonia e dominação. Nesse contexto, a Análise de Discurso Crítica tem um papel fundamental porque permite analisar o discurso como texto, prática discursiva e prática social nas interações sociais, explica e fornece meios para que analistas do discurso e quaisquer sujeitos sociais desnaturalizem práticas sociais excludentes e protagonizem sua transformação social, por meio de ações de contrapoder, de contraideologia e de resistência à opressão social (Vieira; Macedo, 2018).

O discurso desempenha um papel imprescindível nas lutas sociais e na transformação das relações de poder. Ele é uma forma de agir no mundo, porque atuam nas mudanças sociais, assim como as mudanças sociais atuam no discurso. Nesse tocante, à luz da Análise da Conversação Textual e Discursiva e da Análise de Discurso Crítica, este capítulo propõe uma breve análise das relações de poder na entrevista radiojornalística alagoana, observando como as relações de poder possibilitam tipos de assimetria e simetria crítico-conversacional.

A intersecção teórica entre a Análise da Conversação Textual e Discursiva e a Análise de Discurso Crítica, para sustentar os tipos de simetria e assimetria em entrevistas de uma emissora pública do radiojornalismo alagoano, mostra que a entrevista não é um evento discursivo exclusivamente assimétrico e evidencia que não há estudos que comprovem essa tese acerca das relações de poder em entrevistas do radiojornalismo público alagoano.

ALGUNS CONCEITOS-CHAVE

Num mundo regido por relações de poder, as quais geram assimetrias e simetrias nas interações e nos múltiplos espaços sociais, o discurso como texto, prática discursiva e prática social atua decisivamente. Nesse tocante, a Análise da Conversação Textual e Discursiva (ACTD) e a Análise de Discurso Crítica (ADC) possibilitam analisar relações assimétricas e simétricas na entrevista radiojornalística, bem como observar como o discurso afeta as estruturas de poder, é afetado por elas e engendra tipos de simetria e assimetria, divididas em macrosocial, microssocial e conversacional (Melo Junior, 2021).

A Análise da Conversação Textual e Discursiva estuda as inter-relações entre os sujeitos interactantes, motivadas por mecanismos crítico-conversacionais, que suscitam relações de poder horizontais (simétricas) e/ou verticais (assimétricas), requerendo uma análise sistemática dos eventos discursivos, com a finalidade de verificar como dois ou mais interactantes desenvolvem o tópico, a partir de ideias construídas nos turnos de fala, dos interesses e objetivos traçados, do contexto em que tais sujeitos estão inseridos e de outros elementos que compõem o diálogo. Isso porque as relações assimétricas e simétricas relativizam-se ao longo da interação e dos turnos conversacionais, havendo momentos ao longo dos quais as interações podem ser mais ou menos simétricas e assimétricas, devido ao caráter dinâmico da conversação, que contempla aspectos discursivos e não discursivos.

A Análise de Discurso Crítica é uma área multidisciplinar que investiga as interações sociais, em que se delineiam as relações de poder, dominação e hegemonia, e procede a uma análise de aspectos macro e micros sociais, imbricados a mecanismos crítico-conversacionais. Esses mecanismos constituem as práticas sociodiscursivas de estruturas, grupos e organizações sociais, os quais exercem poder pelos discursos falados e escritos.

A ADC busca explicar os fenômenos sociais e estudar a linguagem em contexto de uso específico, entendida como as ações produzidas com os textos orais e escritos, no interior das atividades sociais, com a finalidade de compreender como os discursos sustentam e moldam as práticas humanas (Batista Jr.; Sato; Melo, 2018). Nesse sentido, insere-se a entrevista radiojornalística, construída por intermédio das práticas discursivas e sociais num discurso falado, sob a influência do poder social, pessoal e institucional (Marcuschi, 1991; Santos, 1999), em uma emissora pública alagoana.

Define-se poder, neste estudo, enquanto uma forma de manifestação sociodiscursiva, a partir da qual sujeitos ou grupos sociais utilizam mecanismos discursivos – que abrangem estratégias e habilidades linguístico-discursivas, assim como categorias conversacionais nas interações sociais – e mecanismos não discursivos, não linguísticos ou contextuais, a exemplo de recursos simbólicos (o conhecimento, a educação, a polidez, a fama e a posição profissional) e materiais específicos (o capital, a terra). Esses mecanismos são utilizados para controlar determinados espaços sociais e/ou sujeitos e atender a interesses específicos, quer por consentimento, quer por coerção.

Com fundamento na existência das relações de poder horizontais ou simétricas e verticais ou assimétricas, Melo Junior (2021) defende que existem tipos de simetria e assimetria crítico-conversacional, delineados na entrevista radiojornalística alagoana da esfera pública, os quais convergem para uma hierarquização e uma alternância das relações de poder social e institucional, em virtude de as interações poderem apresentar aspectos de simetria ou assimetria, e os eventos discursivos poderem ser relativamente simétricos ou relativamente assimétricos (Marcuschi, 1995; Santos, 1999), visto que podem apresentar diferenças de poder em nível social, pessoal e institucional (Marcuschi, 1991), disposição não fixa dos turnos e todas as demais diretrizes contempladas por Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003). Esses tipos de simetria e assimetria crítico-conversacional ocorrem ao longo de entrevistas do radiojornalismo alagoano e se dividem em simétrico conversacional, assimétrico conversacional, simétrico macrosocial, assimétrico macrosocial, simétrico microssocial e assimétrico microssocial. Além disso, essa tipificação apresenta o potencial de ocorrer em outros gêneros orais.

Para tanto, Melo Junior (2021) evidencia a presença de mecanismos crítico-conversacionais – perspectiva tridimensional do discurso jornalístico, categorias crítico-conversacionais e componentes contextuais do discurso –, que propiciam tipos de assimetria e simetria em entrevistas de uma emissora pública do radiojornalismo alagoano, ao mostrar uma definição de entrevista radiojornalística que considera não somente uma perspectiva textual-discursiva, como também, e sobretudo, que abrange uma perspectiva crítico-conversacional, ao imbricar a ACTD e a ADC para sustentar os tipos de simetria e assimetria, o que justifica a relevância do estudo e deste capítulo.

ASSIMETRIA E SIMETRIA CRÍTICO-CONVERSACIONAL

Conforme Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003) e Dittmann (1979), num sentido genérico, o termo *interação* implica a presença de, pelo menos, dois sujeitos participantes numa conversação, que, por sua vez, funciona como uma atividade de ações linguísticas e não linguísticas sequenciais, manifestas face a face ou a distância, dotada de um caráter dialógico. Assim, num sentido mais amplo, a conversação alude a todo tipo de comunicação dialógica, por indicar a necessidade de mudança de locutor, mas não explicitamente exigido, de acordo com as estratégias de gestão do turno conversacional.

Dittmann (1979) mostra que Steger (1976)²⁵ sugeriu um conceito mais restrito de conversação, o qual se tornou extremamente importante do ponto de vista dos Estudos Conversacionais, a partir da diferenciação de dois tipos fundamentais de comunicação dialógica, nomeadamente diálogos assimétricos e simétricos. A característica mais

25 - STEGER, Hugo. **Sprechintentionen und kommunikationssituationen**. Freiburg: unveröffentlicht, 1976. O título pode ser traduzido do alemão como *Intenções de fala e situações de comunicação*. Apesar de tal referência se tratar de um texto não publicado a que Dittmann (1979) teve acesso, para este estudo, consultou-se o livro *Arbeiten zur Konversationsanalyse* (título que pode ser traduzido do alemão como *Trabalhos em Análise da Conversação*), mais precisamente o texto *Einleitung – was ist, zu welchen zwecken und wie treiben wir konversationsanalyse?* (título que pode ser traduzido do alemão como *Introdução – o que é, para quais propósitos e como fazemos a Análise da Conversação*).

evidente dos diálogos assimétricos é o privilégio de um participante iniciar, controlar, encerrar o diálogo, exercer pressão para seu interlocutor responder a uma pergunta ou agir sobre esse interlocutor; os diálogos simétricos caracterizam-se pelo fato de que nenhum locutor goza de privilégios nesse tipo de comunicação, mas pode se autosselecionar para assumir o turno conversacional e interferir na organização tópica do diálogo (determinar o tópico, redirecioná-lo, mudá-lo ou inserir um novo tópico).

Embora um discurso possa ser predominantemente assimétrico, a simetria torna-se possível, exatamente, por ser a interação um processo dinâmico que domina em um plano e é dominado em outro. Assim, também ocorre em entrevistas, considerando que as trocas realizadas entre os sujeitos na interação podem ser, moderadamente, simétricas e assimétricas; por isso, de acordo com Santos (1999, p. 32), “Não se deve analisar as interações, caracterizando-as aprioristicamente como simétricas ou assimétricas, pois essas interações podem apresentar aspectos de um ou de outro desses ângulos de visão”.

Marcuschi ([1986] 2003) assegura que a simetria de papéis e direitos nos diálogos é pouco verdadeira, pois a diferença de condições socioeconômicas e culturais ou de poder entre os sujeitos participantes, a própria construção e negociação de identidades no circuito interacional e a apropriação da palavra colocam os sujeitos em diferentes posições e condições de participação no diálogo. Sette e Ribeiro (1984) afirmam que toda interação face a face se constitui pela alternância das posições de falante e ouvinte durante o evento interacional, por intermédio da qual surge a questão da simetria e da assimetria, relativas às posições que os sujeitos assumem.

Melo Junior (2020) aponta simetrias e assimetrias discursivas na entrevista de rádio alagoana, devido aos elementos sociodiscursivos mobilizados nas relações de poder que se estabelecem no discurso radiojornalístico. Essa classificação subsidia uma tipologia firmada em Melo Junior (2021), a partir da qual a assimetria e a simetria crítico-conversacional dividem-se em macrossocial, microssocial²⁶ e conversacional, como pontuado anteriormente.

Por um lado, a **assimetria macrossocial** e **microssocial** (ambas contextuais ou sociodiscursivas) ocorre quando um sujeito interactante assume uma posição de poder hierarquicamente superior à do outro sujeito, na interação, motivando a assimetria nas relações de poder, definidas por características da própria estrutura social e do discurso, em função das diferenças de poder social, pessoal e institucional ou das relações verticais. Manifesta-se nas relações interpessoais entre o entrevistador e o entrevistado, num contexto macro/global, em função da classe, identidade social, personalidade, *status* social, autoridade preexistente, riqueza, posição social, dominação semântica (controle do tópico), interacional e estratégica, idade, formação profissional, dos papéis sociais e comunicativos, do posto, conhecimento, tópico discursivo, dos privilégios, da

26 - O termo *macrossocial* sugere uma relação de poder no âmbito de instituições, organizações ou membros de grupos sociais que ocupam lugares sociais de alto poder. O termo *microssocial* permite inserir instituições ou membros de grupos sociais que assumem posições menos elevadas ou significativas e exercem poder em menor potencial, mas não deixam de assumi-las tampouco de exercê-lo.

natureza do evento interacional, do domínio/nível social da interação entre sujeitos interactantes e instituições, controle do acesso ao discurso e de sua produção, entre outros elementos que ultrapassam o fator linguístico.

A assimetria crítico-conversacional abrange mecanismos da conversação e também se classifica como **assimetria conversacional**, posto que, na demarcação de papéis, um dos sujeitos da interação exerce univocamente o poder na interação, endossando a assimetria macro e microsocial, por meio de mecanismos linguísticos de qualquer ordem (notadamente conversacional, gramatical e textual), o que não impossibilita de serem reproduzidos no discurso por influência das diferenças de poder social, pessoal e institucional, daí ser de natureza crítico-conversacional. Manifesta-se nas relações interpessoais entre o entrevistador e entrevistado, num contexto micro/local, em função dos turnos, pares adjacentes, da dominação pela quantidade de fala, dominação estratégica, dos marcadores discursivos de poder (relacionemas verticais), além de outros dispositivos conversacionais. A conversação assimétrica pode conter turnos simétricos e assimétricos, alternando-se ou sucedendo-se turnos nucleares – justapostos ou não – e inseridos.

Por outro lado, a **simetria macrossocial** e **microsocial** (ambas crítico-conversacionais) ocorre quando um sujeito interactante assume uma posição de poder equivalente ou análoga à do outro sujeito na interação, motivando a simetria nas relações de poder, em função das semelhanças de poder social, pessoal e institucional ou das relações horizontais. Nas relações interacionais entre o entrevistador e entrevistado, manifesta-se num contexto macro/global, em função da classe, identidade social, personalidade, autoridade preexistente, riqueza, posição social, dominação semântica (controle do tópico), interacional e estratégica, idade, formação profissional, dos papéis sociais e comunicativos, do posto, conhecimento, *status* social, tópico discursivo, de privilégios, da natureza do evento interacional, do domínio/nível social da interação entre sujeitos interactantes e instituições, do controle do acesso ao discurso e de sua produção, entre outros aspectos que extrapolam o elemento linguístico.

A **simetria conversacional** acontece quando um sujeito interactante assume uma posição de poder hierarquicamente equiparada à do outro sujeito na interação. O viés conversacional expande a simetria macrossocial/microsocial e também contribui para engendrar as relações de poder, por meio de mecanismos linguísticos de qualquer ordem (notadamente conversacional, gramatical e textual), o que não impossibilita de serem reproduzidos no discurso por influência das semelhanças de poder social, pessoal e institucional.

A simetria conversacional ocorre nas relações entre o entrevistador e entrevistado, num contexto micro/local, em função dos turnos, segmentos de fala, da dominação pela quantidade de fala, dominação estratégica, dos pares adjacentes, marcadores discursivos de poder (relacionemas horizontais), além de outros dispositivos conversacionais. A conversação simétrica pode conter turnos simétricos e assimétricos, alternando-se ou sucedendo-se turnos nucleares – justapostos ou não – e inseridos.

A assimetria ou a simetria decorre das relações de poder existentes entre os sujeitos e das marcas linguísticas que aparecem nos turnos de fala, considerando o contexto interativo (em termos de interação dos participantes do diálogo) e o discursivo (no tocante aos aspectos sociais e institucionais em que tais sujeitos se inserem). Nas relações assimétricas e simétricas, os sujeitos interactantes exercem poder nos eventos e momentos discursivos, a partir de mecanismos crítico-conversacionais, marcas discursivas e não discursivas que aparecem nas relações interacionais. Inseriram-se, nessas relações, além dos componentes contextuais do discurso jornalístico, as categorias crítico-conversacionais e a perspectiva tridimensional do discurso, como se verá adiante.

MECANISMOS CRÍTICO-CONVERSACIONAIS

Os aspectos discursivos e não discursivos suscitam a assimetria e a simetria crítico-conversacional, a partir da perspectiva tridimensional do discurso jornalístico, de categorias crítico-conversacionais e de componentes contextuais dos eventos discursivos, os quais foram chamados de mecanismos crítico-conversacionais, neste estudo. Entre os discursivos, estão a perspectiva tridimensional do discurso jornalístico e as categorias crítico-conversacionais (tópico discursivo, turnos conversacionais, pares adjacentes, dominação pela quantidade de fala e marcadores discursivos de poder); quanto aos não discursivos, abrangem os tipos de dominação e os componentes contextuais dos eventos discursivos, tais como: sujeitos participantes (posição social, idade, autoridade preexistente, posto, *status* social, sexo, formação, profissão e crenças); relação entre os sujeitos participantes; natureza e objetivo global do evento discursivo; canal utilizado para a realização do evento discursivo; cenário; tempo; contexto discursivo; situação discursiva do evento; tópico discursivo; intenções dos sujeitos participantes; e papéis comunicativos e sociais dos sujeitos participantes do evento discursivo. A perspectiva tridimensional do discurso jornalístico também reflete aspectos não discursivos nas relações de poder, especificamente na concepção de discurso como prática discursiva e social.

Os componentes contextuais dos eventos discursivos e as categorias crítico-conversacionais podem contribuir também para fomentar simetrias cognitivas – aquelas em que certos fatores contextuais, como o conhecimento e a competência comunicativa (em vários níveis, como o discursivo, gramatical, textual e o semântico) dos sujeitos interactantes podem equiparar-se – e simetrias institucionalmente marcadas, pois ambos os sujeitos podem ocupar posições ou lugares de poder hierarquicamente semelhantes nas relações interacionais, ainda que, em alguns eventos discursivos, sejam posições autorizadas por instâncias superiores de poder, no âmbito institucional. As simetrias institucionalmente marcadas podem ser determinadas por componentes contextuais mais específicos, como a autoridade preexistente, o posto, o controle do acesso ao discurso e de sua produção e os papéis sociais e comunicativos dos sujeitos no discurso.

Na concepção tridimensional de discurso de Fairclough (1989, 2001), o discurso como texto não só contempla a análise textual e linguística, mas também considera o texto como “[...] a manifestação linguística da prática discursiva, que, por sua vez, é uma forma de prática social” (Oliveira; Carvalho, 2013, p. 292). O discurso como prática discursiva corresponde à análise dos processos de produção e interpretação dos textos. O discurso como prática social “[...] analisa as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e de que maneira elas moldam a natureza da prática discursiva” (Pedrosa, 2008, p. 148).

Quanto aos tipos de dominação, Linell (1990) assinala quatro dimensões de dominação em eventos interacionais: dominação pela quantidade de fala, dominação semântica, dominação estratégica e dominação interacional. Esses tipos de dominação também são mobilizados pelos sujeitos na entrevista radiojornalística alagoana.

A **dominação pela quantidade de fala** volta-se basicamente ao aspecto quantitativo ou ao volume de fala de cada sujeito interactante. A **dominação semântica** corresponde ao domínio do tópico, de sua introdução, condução, continuidade e descontinuidade. A **dominação estratégica** inclui atos de fala estratégicos e não se baseia na quantidade de fala nem nas questões estruturais, mas sim na qualidade da produção conversacional nos turnos, a qual pode ser menor, entretanto dominar a interação.

A **dominação interacional** relaciona-se aos padrões de assimetria e à organização sequencial dos pares adjacentes produzidos localmente na conversação, em que o sujeito dominador produz as primeiras partes dos pares ou toma as iniciativas. A dominação interacional envolve três tipos de iniciativas, que podem determiná-la, quais sejam: dirigir movimentos (lances diretivos), controlar movimentos (lances controladores) e inibir movimentos (lances inibidores).

No que se refere às categorias crítico-conversacionais, aparecem o tópico discursivo, o turno conversacional, os pares adjacentes e os marcadores discursivos de poder. O tópico discursivo é cada tema sobre o qual as pessoas discorrem em uma conversação, “[...] e o trecho da conversa relativo a um tópico será um segmento tópico” (Jubran, 2015, p. 280).

Galembeck, Silva e Rosa (1990) chamam de turno cada intervenção dos sujeitos interactantes no diálogo, com ou sem valor referencial, constituída ao menos por uma unidade construcional de turno, unidade cuja definição deve atender a critérios de natureza sintático-semântico-pragmática e a critérios entonacionais. Esses analistas da conversação reconhecem que um turno não se esgota necessariamente em uma só intervenção, mas pode estender-se por várias intervenções.

Os pares adjacentes ou dialógicos designam uma sequência de dois turnos na conversação, em que o primeiro projeta e requer um segundo turno complementar produzido por outro falante. Produzidos por sujeitos interactantes distintos, são sequências de enunciados adjacentes, que se ordenam com uma primeira e uma segunda parte e se classificam de modo que uma primeira parte requer uma segunda (Silva, 2005).

Os marcadores discursivos de poder são operadores linguístico-discursivos acionados como formas de manifestação de poder nas relações simétricas e assimétricas. São marcadores verbais horizontais e verticais do discurso jornalístico, utilizados nas relações interacionais entre entrevistador e entrevistado, os quais incluem palavras, expressões e atos de fala nos turnos dos interactantes, inseridos no bojo dos marcadores conversacionais, das formas de tratamento, dos relacionemas verticais e horizontais, além de outros elementos. Tais operadores serão interpretados no momento discursivo da seção 3, subseção 3.1, a seguir.

APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em Melo Junior (2021), o diálogo entre teoria, metodologia e dados aconteceu por meio de eventos discursivos que constituíram o *corpus*, e a análise crítico-conversacional linear dividiu-se em momentos discursivos, com vistas a facilitar a compreensão dos dados, dando maior clareza e dinamismo à leitura e à interpretação dos fragmentos. O termo *evento discursivo* remete-se às entrevistas na íntegra, que formam o *corpus*; os eventos discursivos dividem-se em *momentos discursivos*, que indicam porções menores das entrevistas e dos quais será elencado um momento para este capítulo.

No que diz respeito aos objetivos, o estudo consistiu numa pesquisa explicativa, dado que tem por finalidade não só identificar os mecanismos crítico-conversacionais que contribuem para a manifestação e o desenvolvimento das relações simétricas e assimétricas na entrevista radiojornalística alagoana, mas também explicar como e por que tais mecanismos atuam na conversação. Segundo Severino (2007), esse tipo de pesquisa não apenas registra e analisa os fenômenos estudados, mas ainda procura identificar suas causas, por meio da interpretação viabilizada pelos métodos qualitativos.

No que tange aos procedimentos, a pesquisa circula pela análise da conversação e pela análise do discurso, de linha crítica. A análise da conversação como procedimento de pesquisa oportuniza que se analisem conversações naturais, gravadas em áudio e/ou vídeo. A análise do discurso “[...] concentra-se no contexto, na variabilidade e nas construções presentes no texto e, por fim, nos repertórios interpretativos utilizados nos textos” (Flick, 2009, p. 303).

No que concerne à abordagem, o estudo é qualitativo, pois abrange práticas interpretativas interligadas às interações cotidianas dos sujeitos (Flick, 2009). Ademais, visa à análise de entrevistas como materiais empíricos, “[...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17), o que pode ser interpretado processualmente no momento discursivo 2 a seguir.

ANÁLISE DO MOMENTO DISCURSIVO 2 DO EVENTO DISCURSIVO 3

L1 agora D ahn ah... de que forma essa operação né? fiscais... a polícia militar participando... as entradas do Centro elas estão fechadas para os ambulantes... como é que é a logística dessa operação D?

L2 okay... oh O a gente tá aqui... éh... mapeamos aqui... duas ruas três ruas da cidade... do Centro... essa parte revitalizada... a Rua do Comércio uma boa parte dela... a Rua do Livramento... a Rua é Moreira Lima e suas adjacências... então esse quadrante aqui a gente... éh catorze pontos distintos montamos um/ uma barreira informativa éh... com fiscal da Superintendência X com o apoio da Guarda Municipal com o apoio da Polícia Militar éh para que impeça que o o ambulante entre com mercadoria para comercializar... a circulação de pessoas inclusive deles é livre... a gente não tá impedindo a circulação de pessoas... a gente tá impedindo o acesso de mercadoria por qualquer pessoa por qualquer ambulante para exercer atividade comercial... isso a gente não tá permitindo... então nossa logística tá sendo montada dessa maneira...

Sob a perspectiva do discurso como texto, L1 inicia o momento discursivo 2 com um turno nuclear, de função reativo-iniciativa, no qual aciona o marcador discursivo ideacional *agora*, prefaciador textual-iterativo que introduz a pergunta aberta a ser realizada pelo entrevistador e marca o início do segmento tópico relativo à maneira como a operação de desocupação do Centro de Maceió-AL está ocorrendo. O marcador basicamente sequenciador *agora* estabelece um encaminhamento na organização tópica da entrevista ao tratar, como menciona L1, sobre o funcionamento da operação.

Além disso, o entrevistador L1 utiliza o marcador interpessoal *né?*, com o intuito de buscar a atenção do entrevistado L2 e envolvê-lo na interação, enquanto L1 produz seu turno de fala. É possível sugerir também que a forma nominal de tratamento *D* pode funcionar como um marcador interpessoal/verbal de envolvimento do entrevistado L2 na exposição da fala de L1, uma estratégia verbal que conduz L2 à correspondência do par adjacente iniciado. Os marcadores discursivos *ahn* e *ah* constituem-se, nesse contexto, como prefaciadores textual-iterativos e sequenciadores de segmentos de fala que culminam na pergunta de L1, mas também indiciam o planejamento verbal e a sustentação do seu turno de fala.

Na concepção do discurso como texto, as escolhas lexicais de L1 permitem afirmar que a operação tem por finalidade impedir atividades comerciais consideradas ilegais pelo poder público, o que justifica o uso dos termos *fiscal da Superintendência*, *Polícia Militar* e *Guarda Municipal*, bem como do segmento oracional *as entradas do Centro elas estão fechadas para os ambulantes*. Quanto à compreensão do discurso como prática discursiva e social, a fala de L1 se inscreve num contexto social em que a operação funciona como uma atividade que participa de convenções ou normas institucionais preconizadas pelo poder público, no sentido de que o exercício de uma atividade comercial ou a instalação de uma empresa em algum espaço físico apenas se consolida com autorização legal e não pode ser exercida por nenhum trabalhador ambulante na

Rua do Comércio, Rua do Livramento, Rua Moreira Lima e em todos os demais pontos fiscalizados no Centro de Maceió-AL.

O viés tridimensional do discurso destaca elementos da prática linguística, discursiva e social na resposta de L2. O seu discurso como texto explica o questionamento feito por L1 e se constrói a partir de um turno nuclear, de função reativa, do segmento tópico estabelecido, de marcadores discursivos e de segmentos de fala que revelam a representação institucional de L2 e o cumprimento de normas convencionalizadas segundo a instituição a que ele se vincula. Assim, os discursos de L1 e de L2 são institucionalizados e, portanto, controlado pelas instituições que ambos representam. Suas práticas profissionais são controladas por uma autoridade institucional preexistente, o que justifica a assimetria macrossocial.

L2 mobiliza, em seu turno de fala, os marcadores discursivos *okay* e *oh*, os quais operam como prefaciadores textual-interativos, bem como inicia uma extensa explicação acerca do gerenciamento da operação. Numa estrutura de par adjacente P-R, tais marcadores funcionam como sinalizadores de uma sequencialização estrutural dependente da cooperação entre os interactantes no fluxo do diálogo (Risso, 2015). O vínculo maior desses marcadores ocorre com perguntas abertas “[...] que propiciam, como resposta, desenvolvimentos tópicos e posicionamentos que vão além de respostas lacônicas, ou simples afirmação ou negação” (Risso, 2015, p. 433).

Ao expor o modo de organização do ato de desocupação promovido pela secretaria, o marcador discursivo interpessoal/interacional *é* denota a atividade de sustentação do turno de L2 e de planejamento verbal, já que o texto falado é planejado localmente, e seu planejamento coocorre com a execução (Galembek; Carvalho, 1997). O marcador discursivo *então* atua como sequenciador textual de orientação remissiva retroativa no plano intratópico, posto que se projeta retrospectivamente à porção de fala em que L2 menciona as ruas mapeadas (quadrante) para a operação e expressa uma dependência estreita entre a conclusão de seu turno de fala e todo o segmento de fala anterior em que ele explica a logística da operação.

Há de se apontar os segmentos de fala que correspondem às práticas discursivas do diretor da Superintendência X e dos demais agentes públicos, as quais se inserem nas ordens de discurso do poder público e se enquadram em práticas sociais. Nesse sentido, as marcas de subjetividade “**a gente** tá aqui”, “**mapeamos** aqui... duas ruas três ruas da cidade... do Centro”, “**montamos** um/uma barreira informativa”, “**a gente** não tá impedindo a circulação de pessoas... **a gente** tá impedindo o acesso de mercadoria por qualquer pessoa”, “isso **a gente** não tá permitindo”, “**nossa logística** tá sendo montada” remetem-se ao plural, representam um discurso institucional e caracterizam a atuação de membros de um grupo dominante – representado pelo poder público – que comanda a operação, a serviço de outro grupo dominante – a classe dos empresários que atuam no perímetro fiscalizado pela Superintendência X, Polícia Militar e Guarda Municipal.

Considerando as condições sociais do contexto discursivo, vale refletir ainda sobre a escolha lexical “barreira informativa” do entrevistado L2, pois o objetivo do ato de desocupação e o termo *barreira* denotam impedimento do exercício laboral, dialogam com as ações da operação e com a presença de agentes públicos envolvidos nesse ato – fiscais da Superintendência X, guardas municipais e policiais militares, dado que não se trata somente de uma atividade de conscientização e de propagação de informações. A presença de tantos agentes de repartições públicas diversas justifica-se, de acordo com as práticas discursivas de L2, para além de coibir infrações e evitar o descumprimento de leis municipais e de atribuições constitucionais, em favor da classe dominante dos empresários, que administram seus negócios em estabelecimentos estrategicamente localizados no Centro.

No que se refere à assimetria e simetria crítico-conversacional, cabe pensar sobre alguns componentes contextuais de manifestação das relações assimétricas e simétricas no momento discursivo 2. Ao se considerarem o estatuto social e o posto de L1 e L2, o que se evidencia ao longo dos demais momentos discursivos constitutivos do evento discursivo 3, verifica-se a existência de uma simetria microsocial e uma simetria institucionalmente marcada, pois ambos os sujeitos L1 e L2 ocupam posições de poder hierarquicamente semelhantes nas relações sociointeracionais, e essas posições são autorizadas pelas instituições que representam, localizadas no alto poder. Além disso, essa simetria institucionalmente marcada ou microsocial é determinada pelo controle do acesso ao discurso e de sua produção e pelos papéis sociais, bem como pelos postos profissionais de L1 (comunicador social) e de L2 (superintendente) no discurso.

No entanto, a simetria microsocial não é a única constitutiva diante de outros aspectos considerados no fragmento em análise, a exemplo da dominação semântica, dominação interacional e dominação estratégica. A dominação pela quantidade de fala permite caracterizar o momento discursivo 2 como assimétrico conversacional em favor de L2, pois, com fundamento nos mecanismos éticos e estruturais, o volume de fala do sujeito interactante L2 é maior do que o de L1, e esse aspecto quantitativo superior aconteceu estrategicamente em virtude da permissibilidade de L1.

No que diz respeito aos demais tipos de dominação, observa-se a existência de uma assimetria microsocial por L1, pois este conduz a organização tópica da entrevista e estabelece os encaminhamentos (dominação semântica). O entrevistador L1 controla sequencialmente os pares adjacentes do momento discursivo e toma as iniciativas ao produzir a primeira parte do par – uma pergunta aberta sobre o delineamento da operação –, levando L2 a fornecer as informações que L1 precisa saber (dominação interacional), e isso permite apontar tal pergunta como um segmento de fala estratégico de L1, colaborando para a dominação estratégica e, conseqüentemente, para essa assimetria microsocial. Essa tipologia da simetria e assimetria crítico-conversacional é ilustrada no seguinte quadro:

Quadro 1: Síntese dos mecanismos crítico-conversacionais do momento discursivo 2

Papéis sociais e postos profissionais	Simetria microsocial	L1 (servidor público e comunicador social) e L2 (servidor público e superintendente)
Dominação pela quantidade de fala	Assimetria conversacional	Em favor de L2
Dominação semântica, interacional e estratégica	Assimetria microsocial	Em favor de L1
Discurso institucionalizado e autoridade institucional preexistente	Assimetria macrosocial	Em favor das instituições públicas empregadoras de L1 e L2

Fonte de pesquisa: (Melo Junior, 2021).

O quadro 1 mostra como os tipos de simetria e assimetria crítico-conversacional se alternam na entrevista de rádio alagoana, devido aos mecanismos crítico-conversacionais interpretados do momento discursivo 2 do evento discursivo 3. Esses mecanismos são constituídos de indicadores discursivos e não discursivos, consoante o quadro 1 sintetiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo central verificar como as relações de poder se instituem em entrevistas radiojornalísticas de uma emissora pública alagoana, a partir de mecanismos crítico-conversacionais. O termo *mecanismos crítico-conversacionais* foi utilizado para justificar o fato de as relações assimétricas e simétricas serem construídas por meio de aspectos discursivos e não discursivos, de modo que somente uma análise do discurso como texto, prática discursiva e prática social permitiu dizer que tais mecanismos suscitaram os tipos de assimetria e simetria crítico-conversacional apresentados no quadro 1.

As contribuições teóricas da Análise do Discurso Crítica foram fundamentais, pois as relações de poder são motivadas por aspectos discursivos e não discursivos, sob o viés tridimensional do discurso. A Análise da Conversação e suas categorias de base mostraram sua relevância, haja vista os apontamentos teóricos da assimetria, simetria, dos tipos de dominação, tópico discursivo, turno conversacional, par adjacente e dos marcadores discursivos, os quais foram essenciais e serviram para interpretar o momento discursivo 2.

Os mecanismos crítico-conversacionais contribuíram para delinear a simetria e a assimetria crítico-conversacional no momento discursivo 2 do evento discursivo 3, tipificadas em assimetria macrosocial (discurso institucionalizado e autoridade preexistente das instituições públicas a que se vinculam L1 e L2), em assimetria microsocial (dominação semântica, interacional e estratégica de L1), em simetria microsocial (papéis sociais e postos profissionais de L1, servidor público e comunicador social, e de L2, servidor público e superintendente municipal) e em assimetria

conversacional (dominação pela quantidade de fala de L2). O viés crítico-conversacional traz a contribuição deste estudo, pois contempla a interpretação social do momento discursivo, integrada aos mecanismos crítico-conversacionais.

REFERÊNCIAS

BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. Introdução. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2017.

DITTMANN, Jürgen. Einleitung – was ist, zu welchen zwecken und wie treiben wir konversationsanalyse? In: DITTMANN, Jürgen (org.). **Arbeiten zur Konversationsanalyse**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1979.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Logman, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; SILVA, Luiz Antônio da; ROSA, Margaret de Miranda. O turno conversacional. In: PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson (Orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo**. v. 4. São Paulo: T. A. Queiroz; Fapesp, 1990.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; CARVALHO, Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo. **Intercâmbio**, v. 6, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4100>. Acesso em: 15 dez. 2025.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. Parentetização. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

LINELL, Per. The power of dialogue dynamics. In: Marková, Ivana; Foppa, Klaus (orgs.). **The dynamics of dialogue**. New York: Harvester Wheatsheaf, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Manifestações de poder em formas assimétricas de interação. **Investigações: Linguística e Teoria literária**, Recife-Pernambuco, v. 1, 1991. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1494/1167>. Acesso em 04 jul. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Assimetria, poder e adequação na interação verbal. **Investigações: Linguística e Teoria literária**, Recife- Pernambuco, v. 5, 1995. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1515/1181>. Acesso em 04 jul. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 5. ed. 6. reimpr. São Paulo: Ática, [1986] 2003.

MELO JUNIOR, José Nildo Barbosa de. Assimetria e simetria na entrevista oral radiojornalística. **Verbum**, São Paulo-SP, v. 9, n. 2, p. 290-311, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/48400>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MELO JUNIOR, José Nildo Barbosa de. **Relações assimétricas e simétricas no gênero discursivo entrevista radiojornalística de uma emissora pública alagoana**. 2021. 418 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral; CARVALHO, Marco Antonio Batista. Fairclough. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Vereadas** – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p. 9-73, jan./dez., [1974] 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>. Acesso em 02 dez. 2020.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Professor-Aluno: as relações de poder**. Curitiba: HD Livros, 1999.

SETTE, Neide M. Durães; RIBEIRO, M. Sophie Guieu C. T. Interação face-a-face: simetria/assimetria. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n.7, p. 87-105, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Luiz Antônio da. Conversação: modelos de análise. In: SILVA, Luiz Antônio da (org.). **A língua que falamos: português: história, variação e discurso**. São Paulo: Globo, 2005.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Vieira. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LINGUÍSTICA PARA NÃO ESPECIALISTAS: PROSEANDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO DE UM LIVRO COM ESSE VIÉS

Valfrido da Silva Nunes (IFPE)

COMEÇANDO A PROSEAR

O conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo é plural e multifacetado. Dos saberes intuitivos, míticos e esotéricos aos conhecimentos filosófico, artístico e técnico, entendo esse conjunto como uma heterogeneidade de saberes com propósitos distintos; metaforicamente falando, os aprecio numa visão caleidoscópica. Sem entrar no mérito do que é certo ou do que é errado, do que funciona ou do que não funciona, sustento que essa diversidade de conhecimento parece ser constitutiva da natureza humana – inquestionavelmente falível e incompleta por excelência – e, em sendo assim, reflete a sua complexidade e volatilidade.

Dito isso, é preciso, no mínimo, situar cada tipo de conhecimento em sua esfera de circulação típica, na relação com os seus propósitos e usos, sem estabelecer dicotomias estanques e rígidas e, ao mesmo tempo, resguardar os aspectos idiossincráticos de cada um deles. Nesse afã, emerge o chamado conhecimento científico como um tipo de conhecimento humano muito específico, dada a sua sistematicidade – centrada no método – e necessidade de validação coletiva – chancelada por pares; às vezes, submetido à replicabilidade e à falseabilidade, embora isso nem sempre se aplique a todo tipo de pesquisa que se caracterize como científica.

Pensar ciência é, por assim dizer, discutir algo não homogêneo, paradigmático e não dogmático. Aliás, não é exagero dizer que a ciência também é um discurso. E, como tal, a ciência está submetida às contradições da sociabilidade e às incontornáveis marcações das intersubjetividades. Do positivismo ao interpretativismo, me é familiar expressões dicotômicas como “ciências naturais”, “ciências exatas” (entendidas como ciências “de verdade”) e “ciências sociais”, “ciências humanas” (a propósito, haveria ciência não social e ciência não humana?), as quais são reveladoras das disputas existentes, das relações de poder estabelecidas e dos diferentes modos de construção epistemológica (eu, por exemplo, escrevo propositalmente este texto em primeira pessoa do singular, para validar uma tradição legitimada no campo científico ao qual me filio). À parte essa querela, prefiro olhar simplesmente para o substantivo (“ciência”), sem quaisquer adjetivações (“humana”, “exata”, “da vida”, “tecnológica” etc.), pois é nele que vejo o tronco que une todas elas.

As considerações tecidas até aqui pavimentam a discussão sobre uma ciência específica: aquela que tem como objeto de estudo a linguagem humana e as línguas em suas diferentes formas de manifestação simbólica – a Linguística. Pouco conhecida fora do âmbito acadêmico e vítima de um arsenal de informações pseudocientíficas que orbitam em seu entorno e fazem uso ilegítimo do seu nome, a Linguística se constitui como uma ciência que carece de maior divulgação, não apenas no campo da disseminação entre pares (algo que já se faz com bastante maestria, a meu ver), mas também para aqueles que não a têm como objeto de estudo e pesquisa.

Dessa reflexão, emerge o propósito deste capítulo: pensar em que medida a Linguística pode ser comunicada para não especialistas, a partir de uma experiência de organização de um livro com esse viés²⁷. Conforme detalharei mais adiante, a presente proposta visou a responder o seguinte questionamento: *de que modo profissionais com alto nível de formação acadêmica em Linguística ou Educação (com pesquisa na linha dos estudos da linguagem), orientados por uma mesma pesquisadora, comunicam os resultados de suas pesquisas de mestrado e/ou doutorado para pessoas leigas, por meio do gênero Artigo de Divulgação Científica (ADC)?*

ESTABELECENDO AS BASES QUE ALICERÇAM O ESTUDO

Considerando que o discurso científico é orquestrado por múltiplas vozes, uma vez que não se faz ciência sozinho (aqui, numa simbiose com outro tipo de conhecimento, faz todo sentido a sabedoria popular, quando afirma que “uma andorinha só não faz verão”), recorro a alguns estudos que iluminam a discussão empreendida neste capítulo, trazendo uma reflexão sobre o que é divulgação científica e sobre o gênero Artigo de Divulgação Científica (ADC), respectivamente.

AFINAL, O QUE É DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (DC)?

Numa perspectiva de análise de gênero – no campo da ciência da linguagem –, Braz e Cristovão (2023) afirmam que a Divulgação Científica (DC) historicamente sempre se deu por meio de *museus* (espaços voltados à preservação, educação e divulgação de saberes) e da *mídia* (especialmente naquilo que se convencionou chamar de jornalismo científico). Entretanto, hodiernamente, tem havido um movimento interessante na perspectiva da DC sem intermediação; ou seja, o desafio é, pois, o próprio pesquisador divulgar a sua própria pesquisa (tal como se fez no livro objeto de análise neste capítulo).

Curiosamente, o crescimento dessa tendência não é despropositado. Estudiosos da DC são consensuais em afirmar que, no contexto brasileiro contemporâneo, a DC ganhou impulso a partir da pandemia do coronavírus (SARS-Cov-2) – vírus causador

27 - Em coerência com os princípios da chamada ciência aberta, este livro, intitulado *Divulgação científica em Linguística e Educação: preito a Inez Matoso* (Nunes; Cavalcanti; Meniconi; Brito, 2025), pode ser acessado digitalmente de forma gratuita na página da Pontes Editores, por meio do link: https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2__trashad/ebook/lancamento-e-book/divulgacao-cientifica-em-linguistica-e-educacao-preito-a-inez-matoso-2/. Acesso: 05 jan. 2026.

da doença COVID-19 –, dada a avassaladora necessidade de se levar ao público leigo informações científicas sobre esse micro-organismo e suas formas de combate, em contraponto a movimentos negacionistas globais de extrema-direita, como o antivacinas, especialmente na área da saúde.

Dito isso, é importante frisar que a própria ideia de levar o conhecimento científico a outrem padece de uma – muitas vezes confusa – flutuação terminológica, com diferentes efeitos de sentido no uso dos termos, conforme aponta a literatura científica sobre esse tema (Silva; Pereira; Silva; Kurtenbach, 2024). Ao que parece, é possível categorizar, em língua portuguesa, ao menos uma meia dúzia de termos que apontam para essa prática social, quais sejam: i) *difusão científica* (termo mais genérico ou hiperonímico, que pode abranger todos os outros); ii) *divulgação científica* (termo que nasce nas classes sociais mais abastadas; expressão um tanto mais elitizada ou burguesa); iii) *popularização científica* (termo mais popular; aproxima-se mais do povo, das classes menos favorecidas); iv) *disseminação científica* (termos mais associado à difusão entre especialistas de uma mesma área (intrapares) ou de áreas diferentes (extrapares)); v) *comunicação científica* (termo cujo efeito de sentido parece mais associado ao meio acadêmico, mas que também não deixa de ser uma categoria um tanto vaga); e vi) *vulgarização científica* (termo mais próximo à ideia de popularização, porém com sentido pejorativo no Brasil, diferentemente do contexto francês).

Como bem perceberam Ueda, Barros e Cristovão (2025), cabe ainda registrar e diferenciar os usos das categorias *jornalismo científico* (quando a difusão científica ocorre com a mediação de um profissional de jornalismo) e *mediatização da ciência por influencers*, sejam eles especialistas ou não (quando a difusão científica ocorre nem via pesquisador nem via jornalista, mas por meio de uma celebridade da internet, que nem sempre está divulgando o resultado de uma pesquisa, mas dando conselhos ou dicas – a partir de estudos científicos – para seus “seguidores”).

À parte essa variação de sentido, o que comumente se vê nos trabalhos acadêmicos sobre esse tema, em língua portuguesa, é um uso um tanto aleatório desses termos, muitas vezes tomados simplesmente como sinônimos um do outro, como se a difusão científica fosse uma prática homogênea. Para este capítulo, adoto a expressão DC, por ser a mais corriqueira nos trabalhos em língua portuguesa, sem quaisquer conotações hegemônicas ou valorativas; trata-se, assim, de uma preocupação com a democratização do conhecimento e suas implicações, por meio do uso consciente e crítico dessa prática, para uma efetiva transformação social, especialmente daqueles que não detêm conhecimento técnico sobre a área da Linguística (um aluno de ensino médio, por exemplo). A esse respeito, trago esta pertinente reflexão:

Consideramos essa discussão [sobre DC] de extrema relevância no período atual, devido à expansão da educação neoliberal, que tem se mostrado uma realidade cada vez mais presente nos sistemas educacionais ao redor do mundo, influenciando diretamente nas políticas e práticas pedagógicas. Associado a isso, observamos um preocupante avanço do negacionismo (...). Essas tendências têm impactos significativos no ambiente escolar, afetando não apenas o conteúdo ensinado, **mas também os entendimentos e atitudes dos/as estudantes** em relação ao conhecimento científico e à importância da educação crítica. (Cristovão; Braz; Belinelli, 2024, p. 133, grifo no original).

Não seria demais lembrar que a DC se situa dentro de um ciclo mais amplo que engendra (em qualquer área do conhecimento e em qualquer lugar do mundo) o ato de pesquisar. Dizendo de outra maneira, um processo de pesquisa envolve pelo menos quatro etapas inter-relacionadas, com seus gêneros escritos/suportes mais prototípicos e recorrentes: i) o *planejamento* (pré-projeto, projeto de pesquisa, subprojeto, plano de atividade, plano de trabalho, roteiro de pesquisa, esboço de pesquisa etc.); ii) a *execução* (diário de leitura, fichamento, resumo, síntese, resenha, planilha, fluxograma, tabela, quadro, gráfico, mapa conceitual, mapa mental, questionário, entrevista, anotações gerais etc.); iii) o *relato* (relatório de pesquisa de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso de graduação, monografia de especialização, dissertação de mestrado, tese de doutorado, relatório de estágio pós-doutoral, artigo científico etc.); e iv) a *divulgação* (slides acadêmicos, pôster acadêmico, caderno de resumos, anais de evento, capítulos de livro (como este que escrevo), livro, ensaio, artigo científico, artigo de divulgação científica etc.).

Por fim, gostaria de endossar que a DC não é um gênero, como equivocadamente é mencionada em alguns trabalhos acadêmicos, mas sim uma prática social ou até mesmo um propósito comunicativo. Ela “pode ocorrer no formato de diferentes gêneros, em diversas mídias, pondo em evidência a inter-relação entre ciência, poder e sociedade” (Braz; Cristovão, 2023, p. 117). Em sendo assim, a DC se manifesta por diferentes meios, com uma finalidade ampla e generalista, independente da área do conhecimento a que a pesquisa pertence: levar informação científica para pessoas leigas. Eis algumas práticas discursivas que, a meu ver, podem veicular DC: verbete de enciclopédia, notícia, reportagem, artigo, palestra, entrevista, aula, oficina, minicurso, livro didático, cordel, peça de teatro, desenho animado, história em quadrinhos, dentre tantas outras.

O GÊNERO ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA (ADC)

Divulgação Científica (DC), no campo dos estudos da linguagem, tem sido, de fato, praticada por meio de diferentes gêneros e suportes. Em uma cartografia recente, Leite e Carvalho (2025, p. 3) mapearam 92 iniciativas de DC em Linguística no Brasil: 38 ações institucionais (4 *blogs/websites*, 1 feira de ciência, 9 perfis no *Instagram*, 6 livros, 2 museus, 1 olimpíada de conhecimento, 4 *podcasts*, 4 revistas, 1 perfil no *TikTok* e 6 canais no *Youtube*) e 54 ações não institucionalizadas (5 *blogs/websites*, 13 perfis no *Instagram*,

15 livros, 4 *podcasts*, 8 perfis no *TikTok* e 9 canais no *YouTube*). Embora se presuma que existam mais ações para além dessas que foram cartografadas (a exemplo do livro objeto de análise neste capítulo – e já que nem tudo que diz respeito à DC está na *web*), fica evidente que essa tendência revela um potencial significativo do crescimento da DC em Linguística no contexto brasileiro.

Desse cenário plural, inferimos que são muitos e diversos os gêneros da divulgação científica. Para este capítulo, tomo como base um conjunto de textos participantes do gênero Artigo de Divulgação Científica (ADC), produzidos por mestres e doutores, cujas particularidades se aproximam em algum nível e, ao mesmo tempo, se distanciam do Artigo Científico (AC). Nesse sentido, a concepção de gênero que adoto advém da sociorretórica, para quem um gênero compreende uma classe de eventos com propósitos comunicativos compartilhados e recorrentes (Swales, 1990; Nunes, 2017; 2020; 2023).

Considerando que o AC, enquanto gênero com *status* privilegiado no campo científico (Motta-Roth; Hendges, 2010), não é escopo de análise neste capítulo, teço algumas considerações sobre o gênero ADC, a partir da perspectiva de Filipe (2018). Segundo esse estudioso português, um ADC “é um gênero textual jornalístico que consiste na divulgação de pesquisas, descobertas e invenções científicas e tecnológicas provenientes de uma área do saber” (Filipe, 2018, p. 80). Embora se trate de uma definição interessante de ADC, o autor o vincula especificamente ao jornalismo científico, o que se mostra, a meu ver, uma perspectiva bastante restritiva, uma vez que vejo esse gênero para além da esfera jornalística. Um exemplo do que afirmo são os ADCs que compõem o livro “O que sabemos sobre a linguagem”, organizado por Valdir Flores e Gabriel Othero e publicado pela Parábola Editorial em 2022.

Portanto, defino um ADC, provisoriamente, como um gênero escrito, relativamente breve, participante de diferentes esferas discursivas (acadêmica, jornalística, pedagógica, científica, cotidiana etc.), cujo propósito comunicativo principal é difundir o resultado de pesquisas científicas, geradas no seio de qualquer área do conhecimento humano, recorrendo a estratégias sociorretóricas que preconizam a legitimidade e a validação do saber científico e valendo-se de estratégias linguístico-discursivas que aproximam a ciência do público não especializado.

DESENHANDO O MAPA DO TRAJETO

Esta experiência, que culminou com a publicação do livro *Divulgação científica em Linguística e Educação: preito a Inez Matoso*, resultou de um empreendimento coletivo de ex-orientandos e ex-orientandas da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (da Universidade Federal de Alagoas – UFAL), que coorganizaram um livro em sua homenagem, no qual se reuniram relatos de pesquisa orientadas por ela, em nível de mestrado ou doutorado, ao longo da sua trajetória como professora e pesquisadora na UFAL, seja no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) ou no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Para isso, seguiram-se algumas etapas: montou-se uma comissão organizadora do livro, da qual fiz parte como presidente; fez-se o convite, por meio de chamada escrita, aos ex-orientandos para submissão de capítulos; acordou-se que o capítulo teria o formato inovador de Artigo de Divulgação Científica (ADC); e fixou-se que o ADC deveria resultar de uma pesquisa de mestrado ou doutorado.

O *corpus* desse estudo é formado por 15 (quinze) textos que participam do gênero ADC, sobre os mais diversos temas que são objeto de interesse e pesquisa da professora homenageada, dentre eles: análise de gênero (concepção sociorretórica); leitura e cognição; linguística textual; retórica e argumentação; e ensino de línguas (materna e estrangeiras, com destaque para o inglês e o espanhol).

Esta experiência ocorreu no período de 2024 a 2025, envolvendo um longo e desafiador processo de “tradução” de pesquisas de alto nível para um público não especializado; preparação e revisão do manuscrito; e diagramação e publicação do livro em formatos impresso e digital (este último disponível de forma aberta na internet).

Este estudo assenta-se numa perspectiva metodológica hermenêutico-dialética, também chamada de paradigma interpretativista da pesquisa científica, segundo o qual “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Além disso, ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa, já que se adota a posição de que investigações de natureza qualitativa são aquelas que “usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2014, p. 28).

Ademais, a técnica de investigação empregada foi a análise documental, entendida como um “tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação” (Triviños, 2015, p. 111), cujo propósito é “fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (Lüdke; André, 2015, p. 47). Nesse sentido, entende-se por documento qualquer material que, aos olhos do pesquisador, possa servir de fonte de informação, tais como os ADCs em análise. De fato, há de se concordar que documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações [valiosas] sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 2015, p. 45).

Em termos mais específicos, este estudo classifica-se como uma metapesquisa, uma vez que se trata de “pesquisa sobre pesquisa”, ao tomar como fenômeno de análise o ADC, o qual “traduz” resultados de investigações relatadas em outros gêneros acadêmicos específicos (neste caso, a dissertação ou a tese em Linguística ou Educação). Assim sendo, “uma metapesquisa pode analisar temas, teorias, métodos de pesquisa ou uma combinação desses e de outros aspectos” (Paiva, 2019, p. 65). O presente estudo configura-se, de fato, como uma metapesquisa, visto que, neste caso, a pesquisa toma como objeto de estudo o próprio ato de pesquisar em uma de suas relevantes etapas – a divulgação –, dobrando-se sobre si mesma.

Do ponto de vista ético, este estudo não tem maiores implicações, já que não foram ouvidos sujeitos e não oferece riscos aos autores dos ADCs/capítulos do livro; portanto, não houve necessidade de apreciação por parte de um comitê de ética em pesquisa. Trata-se, por conseguinte, de um conjunto de textos, de domínio público, com acesso aberto na internet, disponível ao escrutínio do olhar investigativo de quem se interesse.

ENSAIANDO UM PERCURSO DE ANÁLISE

Para a apresentação dos dados, uso um código alfanumérico, em que a sigla ADC (= Artigo de Divulgação Científica) é acompanhada de um número cardinal de dois dígitos, indicando a sequência de ordenação dos textos do *corpus* (do ADC01 ao ADC15), numa relação biunívoca com os capítulos do livro (por exemplo, o ADC10 equivale ao décimo capítulo do livro). Acresço, ainda, o número da página do livro de onde foram retirados os excertos (um total de 31) para análise. A seguir, sistematizo a presente análise em dois níveis, a partir de duas macrocategorias: *aspectos retórico-organizacionais* do ADC e *aspectos linguístico-discursivos* do ADC.

ANÁLISE DE ASPECTOS RETÓRICOS-ORGANIZACIONAIS DO ADC

O que chamo de aspectos retórico-organizacionais do ADC refere-se às porções de texto ou *movimentos retóricos* – para usar um termo de Swales (1990) – que cumprem determinados propósitos comunicativos na distribuição das informações ao longo do texto do ADC. Nesse sentido, a análise revelou que os ADCs em discussão seguem uma certa padronização que remonta, de alguma forma, à praxis do relato científico (rememorando, inclusive, o Artigo Científico (AC) clássico): problematizar, indicar o objetivo, evidenciar o referencial teórico, explicar a metodologia, apresentar os resultados e trazer algumas conclusões da pesquisa. Isso é compreensível – e até mesmo recomendável –, tendo em vista que fazer DC não equivale a caricaturar a ciência, nem fazê-la perder o seu rigor e a sua sistematicidade. Vejamos os exemplos:

[1] “(...) faz-se necessário saber: **como** esses programas [PROFA e Pró-Letramento] impactaram a formação profissional dessas professoras? **Quais** as suas percepções sobre essas iniciativas?” (ADC15, p. 153)

[2] “(...) **em que medida** os alunos de 7.º ano de uma escola municipal do interior de Alagoas podem melhorar seu desempenho em leitura após a aplicação e discussão dos resultados de testes e consequente familiarização com vários instrumentos de avaliação, tais como o teste de compreensão de múltipla escolha e teste *cloze*?” (ADC14, p. 144)

[3] “O **principal objetivo deste trabalho** foi apresentar os resultados de uma experiência didática realizada por meio de um projeto de leitura e compreensão de textos, utilizando atividades com testes de compreensão de múltipla escolha (TCME) e testes *cloze*” (ADC14, p. 144)

- [4] “A investigação realizada teve como **propósito** conhecer em que medida a crônica pode despertar no estudante do Ensino Médio o interesse pela leitura.” (ADC11, p. 113)
- [5] “Vamos explorar um pouco mais o que a **neurociência** nos ensina sobre a leitura.” (ADC08, p. 90)
- [6] “Usamos a teoria que vem dos estudos da **Cognição**, que aponta a importância de o aluno ter consciência dos processos metacognitivos que tem à sua disposição para aprender por meio da leitura.” (ADC07, p. 83)
- [7] “A **racionalidade teórica da pesquisa** se relaciona à **abordagem cognitiva do processamento da leitura** (...)” (ADC06, p. 70)
- [8] “(...) uma ação didática planejada com vistas ao ensino da argumentação, especialmente, tendo como ponto central a perspectiva da **argumentação**, ligada aos princípios da **retórica aristotélica** mas como maior inclinação à **Nova Retórica**.” (ADC04, p. 54)
- [9] “(...) baseamos a nossa pesquisa nas **teorias dos gêneros da linguagem**, estabelecendo um diálogo entre elas, numa perspectiva eclética, mestiça e um tanto ousada” (ADC03, p. 44)
- [10] “A pesquisa adotou uma **metodologia qualitativa de caráter interpretativo e interventivo**, visando detectar e remediar problemas de compreensão leitora por meio da familiarização com experiências didáticas de leitura, utilizando o teste de múltipla escolha” (ADC14, p. 145)
- [11] “**Metodologicamente**, a pesquisa desenvolvida se caracterizou como uma pesquisa linguístico-interpretativista” (ADC05, p. 63)
- [12] “Agora que você já sabe tudo que utilizamos para desenvolver a pesquisa e a importância dela, vamos falar um pouco sobre o **resultado** que esses instrumentos **revelaram**” (ADC13, p. 135)
- [13] “(...) as oficinas **revelaram** que a prática da leitura em voz alta nas escolas ainda é insuficiente e que geralmente as leituras realizadas nas salas de aula são para estudo e aprendizagem, sem motivar os estudantes” (ADC10, p. 110-111)
- [14] “(...) o estudo que realizamos possibilitou-nos **concluir** que os alunos são capazes de produzir textos coesos e coerentes em língua espanhola, ainda nas fases iniciais de aprendizagem do idioma (...)” (ADC09, p. 101)
- [15] “**Concluimos**, então, que a decodificação é mais do que apenas a capacidade de ler palavras; é a chave que abre as portas para a compreensão leitora” (ADC08, p. 95)
- [16] “Como em todo processo de pesquisa, chegamos ao fim ou àquilo que cientificamente chamamos de **conclusão**, muito embora cada resposta encontrada se abra a novas perguntas.” (ADC02, p. 39)

Os fragmentos [1] e [2] revelam o *problema de pesquisa*, na forma de perguntas diretas delimitadoras, introduzidas por elementos interrogativos (“como”; “quais”; “em que medida”). Em [3] e [4], verifica-se o *objetivo da pesquisa*, sinalizado por meio de marcadores metadiscursivos típicos (“principal objetivo”; “propósito”), visto que toda pesquisa visa a algum tipo de finalidade. Nos trechos [5], [6], [7], [8] e [9], menciona-se o *referencial teórico da pesquisa* (“neurociência”; “cognição”; “abordagem cognitiva”;

“retórica”; “teoria dos gêneros da linguagem”), uma vez que não se faz ciência sozinho, mas apoiado numa rede de estudos prévios, à luz de um determinado ponto de vista teórico. Nos excertos [10] e [11], exemplifica-se a *metodologia da pesquisa* (“metodologia qualitativa de caráter interpretativo e interventivo”; “metodologicamente”), enfatizando o modo como a investigação foi operacionalizada. Os fragmentos [12] e [13] apontam para os *resultados da pesquisa* (“resultado”; “revelaram”), dado que não há pesquisa científica sem dados, sejam estes quantitativos, qualitativos ou mistos; ademais, esses dados precisam ser analisados e discutidos. Em [14], [15] e [16], vê-se uma referência à *conclusão da pesquisa* (“concluir”; “concluimos”; “conclusão”), posto que, a despeito de o processo de pesquisa ser cíclico, toda pesquisa tem um marco temporal para o seu encerramento; nesse sentido, algum tipo de achado é esperado.

Em virtude disso, reitero que o ADC – tomado aqui para além da esfera jornalística e mais especificamente no campo da Linguística e suas interfaces – é um gênero que não prescinde do rigor teórico-metodológico do fazer científico. Nesse ponto, o ADC se aproxima significativamente do Artigo Científico (AC) clássico, rememorando inclusive o padrão internacional do IMRD (*Introduction, Methods, Results, Discussion*). O que a análise sugere, portanto, é que o diferencial do ADC reside mais especificamente no seu contexto de produção, circulação e recepção e nas suas características linguístico-discursivas.

ANÁLISE DE ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS DO ADC

O que chamo de aspectos linguístico-discursivos refere-se a algumas estratégias linguísticas mobilizadas para cumprir determinados efeitos de sentido dentro do texto do ADC, tais como marcas de interatividade com o leitor, marcas de subjetividade, exemplificações, analogias e perífrases. A meu ver, é nesse nível da análise que se olha para uma faceta singular do ADC, quando ele se distancia significativamente do Artigo Científico (AC), por dialogar com o público não especializado, via mecanismos linguístico-discursivos exigidos por esse novo contexto situacional. Vejamos os exemplos:

[17] “**Você** gostaria de percorrer um caminho interessante conosco sobre a alfabetização de crianças? Neste texto vamos aprender um pouco sobre os aspectos que envolvem a alfabetização (...). **Está pronto(a)? Então, vamos lá!**” (ADC13, p. 129)

[18] “Agora, vamos falar um pouco sobre neurociência, então **não estranhe** se a linguagem ficar um pouco mais “científica”. Nós vamos esclarecer tudo para **você!**” (ADC13, p. 132)

[19] “Gastamos tanto dinheiro com coisas fúteis, **por que** não investirmos em manuais [dicionários e gramáticas] dessa natureza?” (ADC01, p. 29)

[20] “Outro fenômeno que **pode** constatar é que (...) esse tipo de teste [de múltipla escolha] está cada vez mais rarefeito nos livros didáticos e na prática de leitura da escola pública” (ADC14, p. 143)

[21] “Contudo, para chegarmos aos resultados, será necessário passearmos um pouco pelo mundo da alfabetização. Você aceita embarcar **comigo** nessa jornada?” (ADC13, p. 130)

[22] “**Vou explicar** aqui o que são processos metacognitivos, porém antes **devo dizer** o quão importante é a mediação pedagógica no auxílio ao estudante que precisa [disso] (...)” (ADC07, p. 83)

[23] “(...) aos poucos, as atividades de leitura, compreensão e produção escrita adentraram, mais fortemente, nos espaços das **minhas** aulas de língua espanhola (...)” (ADC09, p. 98)

[24] “(...) **por exemplo**, a criança reconhece a palavra “Coca-cola” pela forma como ela se apresenta no produto, mas não a reconhece se a mesma palavra for escrita em formas e cores diferentes” (ADC13, p. 131)

[25] “**Por exemplo**, métodos que envolvem múltiplos sentidos, como o método Montessori, que utiliza letras de lixa para ensinar o alfabeto, são eficazes porque estimulam diferentes áreas do cérebro simultaneamente.” (ADC08, p. 91)

[26] “E mais! O cronista, com propriedade, **como se fosse um repórter**, capta os flagrantes do dia a dia e dele retira o conteúdo que ganha as páginas de jornais.” (ADC11, p. 116)

[27] “Imagine que **o cérebro é como uma orquestra**, onde diferentes instrumentos (ou áreas cerebrais) precisam tocar em harmonia para produzir uma sinfonia coerente (...)” (ADC08, p. 90)

[28] “Embora a **sabedoria popular** diga que **de grão em grão a galinha enche o papo**, o papo da ciência dificilmente algum dia estará cheio; mesmo assim, esta pesquisa deu sua contribuição, ao lançar uma semente que agrega algum valor no debate científico sobre os gêneros como práticas de linguagem, (...)” (ADC03, p. 43)

[29] “O *cloze* foi uma técnica criada por Taylor (1953), **um jornalista norte-americano**, cujo objetivo era medir a inteligibilidade do texto.” (ADC12, p. 123)

[30] “Como ressalta Morais, **Doutor em ciências psicológicas da Universidade de Bruxelas - (ULB)**, para ler com fluência, é preciso automatizar a decodificação, permitindo que o cérebro se concentre em compreender o texto” (ADC08, p. 92)

[31] “(...) fizemos uma experiência com alunos de um curso superior tecnológico (...) e

descobrimos que grande parte dos alunos podiam ser enquadrados no que Choy – **uma das lideranças do Departamento de Educação Americano** – chama de alunos “não tradicionais”” (ADC07, p. 82)

Os excertos [17], [18] e [19] ilustram *marcas de interatividade* com o leitor, seja por menção explícita ou oculta à segunda pessoa verbal (“você”; “está pronto?”; “não estranhe”), seja por meio de perguntas retóricas (“por que não investimos em manuais dessa natureza?”). Nos fragmentos [20], [21] e [22], notam-se *marcas de subjetividade*, por meio do uso da primeira pessoa do singular (“pude”; “comigo”, “vou explicar”, “devo dizer”, “minhas”), tradição aceita no AC em algumas áreas, mas bem mais flexível

no gênero ADC. Como mais uma estratégia de aproximação com o leitor, o ADC se vale de *exemplificações*, para ilustrar conceitos um tanto abstratos para o leitor não especializado, como se vê em [24] e [25] (“por exemplo”). Em [26], [27] e [28], evidencia-se o recurso da *analogia* como estratégia para “traduzir” algo mais técnico para o leitor leigo, recorrendo-se a outras áreas do conhecimento científico ou a outros tipos de conhecimento diversos do científico (“como se fosse um repórter”; “como uma orquestra”; “sabedoria popular”). As sequências [29], [30] e [31] exemplificam o uso de *perífrases*, na tentativa de explicar para o leitor quem são os estudiosos referenciados no texto (“um jornalista norte-americano”; “doutor em ciências psicológicas”; “uma das lideranças do Departamento de Educação Americano”), devido ao fato de esse tipo de leitor não estar familiarizado com essas vozes de autoridade.

Ante isso, resta um tanto mais claro que um texto de um ADC performa uma prática discursiva que coloca o interlocutor no centro da discussão, ao trazer um vocabulário de aproximação, na tentativa de tornar o texto o mais acessível possível àquele que não detém conhecimentos técnicos da área. Todos esses elementos da língua produzem um efeito de sentido de inclusão, para levar a ciência a quem não faz ciência, com o fito de democratização conhecimento e de fortalecimento de uma postura crítica do cidadão comum, diante de um mundo cada vez mais rodeado de desinformação, *fake news* e pós-verdades.

TECENDO CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS

Este estudo alcançou o objetivo pretendido (*pensar em que medida a Linguística pode ser comunicada para não especialistas, a partir de uma experiência de organização de um livro com esse viés*) e respondeu à pergunta previamente levantada (*de que modo profissionais com alto nível de formação acadêmica em Linguística ou Educação (com pesquisa na linha dos estudos da linguagem), orientados por uma mesma pesquisadora, comunicam os resultados de suas pesquisas de mestrado e/ou doutorado para pessoas leigas, por meio do gênero Artigo de Divulgação Científica (ADC)*).

Os achados mostram que o ADC – produzido por mestres e doutores – se aproxima do Artigo Científico (AC), no que se refere a propósitos comunicativos compartilhados (*problematizar, indicar o objetivo, evidenciar o referencial teórico, explicar a metodologia, apresentar os resultados e trazer algumas conclusões da pesquisa*) e dele parece se distanciar, em alguma medida, no que tange a aspectos linguístico-discursivos (*marcas de interatividade com o leitor, marcas de subjetividade, exemplificações, analogias e perífrases*).

Assim, tomo um ADC como um gênero escrito, relativamente breve, participante de diferentes esferas discursivas, cujo propósito comunicativo principal é difundir o resultado de pesquisas científicas, geradas no seio de qualquer área do conhecimento humano, recorrendo a estratégias sociorretóricas que preconizam a legitimidade e a

validação do saber científico e valendo-se de estratégias linguístico-discursivas que aproximam a ciência do público não especializado.

Espero, por fim, que esta reflexão se some, de alguma forma, à fervente discussão sobre DC em Linguística no Brasil contemporâneo e que, ao mesmo tempo, provoque novos questionamentos, submetendo-a ao escrutínio de novos olhares e de críticas, pois não se faz ciência com certezas infalíveis nem com dogmatismos. E é exatamente em virtude de todas as limitações advindas – uma amostra pequena do gênero ADC, produzida por um grupo específico de pesquisadores até então não habituados a essa tradição de divulgar conhecimento científico – que intitulo esta seção de “considerações (que não são) finais”, porque entendo que ainda há (e sempre haverá) muito o que se fazer nessa seara; portanto, fica um convite a novas pesquisas e ao diálogo.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAZ, Bruna Oliveira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Análise de produções textuais multimodais de divulgação científica das ciências da linguagem. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 111-129, maio-ago. 2023.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BRAZ, Bruna Oliveira, BELINELLI, Gabriela Pepis. Ciência, linguística e divulgação científica: entendimentos de estudantes brasileiros/as e portugueses/as. **Raído**, Dourados, MS, v. 18, n. 46, p. 121-147, maio-ago. 2024.

FILIFE, Luzonzo. O artigo de divulgação científica: algumas marcas de gênero. In: GONÇALVES, Matilde; JORGE, Noémia (org.). **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, 2018. p. 79-89.

LEITE, Evandro Gonçalves; CARVALHO, Eduardo Gonçalves de. Mapeamento de ações de divulgação científica da Linguística no Brasil. **Revista da Anpoll**, v. 56, p. 1-32, 2025.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NUNES, Valfrido da Silva; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; MENICONI, Flávia Colen; BRITO, Maria Silma Lima de (org.). **Divulgação científica em Linguística e Educação**: preito a Inez Matoso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

NUNES, Valfrido da Silva. Panorama de pesquisas sobre gênero: uma visão diacrônica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 23, p. 1-21, 2023.

NUNES, Valfrido da Silva. **Gênero textual na esfera jornalística**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

NUNES, Valfrido da Silva. **Análise de gênero no mundo do trabalho**: os usos do memorando nas práticas profissionais do Instituto Federal de Pernambuco/*Campus Recife* nos séculos XX e XXI. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Ludmila Nogueira da; PEREIRA, Grazielle Rodrigues; SILVA, Robson Coutinho; KURTENBACH, Eleonora. A divulgação científica no contexto brasileiro sob o viés da linguística. **Intercom**, São Paulo, v. 47, p. 1-11, 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

UEDA, Daisy; BARROS, Eliana Merlin Daganutti de; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Mapeamento sistemático da literatura: pesquisas sobre divulgação científica na área da Linguística. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, PB, v. 14, n. 2, p. 1-26, mai. 2025.

SWALES, John Malcolm. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge University Press, 1990.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM MAPEAMENTO DE 2023 A 2025

Ritha de Cássia dos Santos Brito Vieira (UESPI)

Franklin Oliveira Silva (UESPI)

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma ferramenta cada vez mais presente no contexto educacional, influenciando significativamente os processos de ensino e aprendizagem. Embora o debate acadêmico sobre IA na educação esteja em expansão, observa-se que a maioria dos estudos concentra-se no Ensino Superior, havendo ainda uma lacuna quanto à sua aplicação na Educação Básica, especialmente no ensino de produção textual. Diante disso, este capítulo propõe realizar um mapeamento crítico da produção científica sobre o uso da IA no ensino da escrita na Educação Básica, com foco nos anos de 2023 a 2025. A pesquisa busca compreender de que forma essa tecnologia pode tanto contribuir quanto representar desafios ao ensino de língua portuguesa e à formação docente. Este estudo integra um projeto de Iniciação Científica (PIBIC), atualmente em andamento, vinculado à Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

A fundamentação teórica apoia-se, principalmente, nos estudos de Cavalcante *et al.* (2022), que concebem o texto como um “evento comunicativo” e os gêneros textuais como formas relativamente estáveis de realização discursiva. Esses conceitos são fundamentais para analisar como a IA interage com as práticas de ensino da escrita, considerando aspectos como coesão e coerência.

A investigação orienta-se pelas seguintes questões: de que maneira a Inteligência Artificial pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual? Quais os principais benefícios e desafios do uso da IA na escrita escolar? Como essa tecnologia impacta a formação docente no ensino de língua portuguesa?

O objetivo geral é analisar criticamente a produção científica sobre o uso da IA no ensino de produção textual na Educação Básica. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar como a IA tem sido incorporada nas práticas pedagógicas; mapear os benefícios e desafios indicados nos estudos; investigar os impactos na formação docente; e refletir sobre as implicações pedagógicas e éticas dessa tecnologia em sala de aula.

Assim, este capítulo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção apresenta o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre produção textual e o uso da Inteligência Artificial na Educação Básica. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada para a realização do mapeamento crítico. Na terceira

seção, são discutidos os resultados da análise dos estudos selecionados, com foco nos benefícios, desafios e implicações pedagógicas do uso da IA no ensino da escrita. Nas considerações finais, são retomadas as principais conclusões e apresentadas sugestões para futuras pesquisas e práticas docentes.

ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Esta seção discute os principais fundamentos teóricos e educacionais que embasam a análise do uso da Inteligência Artificial (IA) na produção textual na Educação Básica. Inicialmente, aborda-se o ensino de produção textual com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando os objetivos e as práticas recomendadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como os fatores de textualidade essenciais para a construção de sentidos nos textos escolares. Em seguida, apresenta-se uma breve definição da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) e suas implicações pedagógicas e éticas no contexto educacional. Por fim, são discutidos os resultados do mapeamento realizado com base em estudos publicados entre 2023 e 2025, a fim de identificar como a IA tem sido utilizada no ensino da escrita, destacando seus benefícios, limitações e desafios.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta subseção, abordamos o ensino de produção textual na Educação Básica a partir das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento orientador do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A BNCC fornece parâmetros para o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à produção textual tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, a BNCC orienta que: (Brasil, 2018, p. 78)

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/ heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica. (Brasil, 2018, p. 78)

Para o Ensino Médio, o documento enfatiza o aprofundamento das práticas discursivas no campo da pesquisa e da argumentação, conforme segue:

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender. (Brasil, 2018, p. 488)

Essas diretrizes ressaltam a centralidade da linguagem como prática social e o papel da escola na formação de sujeitos capazes de se expressar com autoria e criticidade em diferentes esferas comunicativas. Considerando esse cenário, o uso da Inteligência Artificial Generativa (IA Gen) no ensino da escrita pode representar tanto uma oportunidade quanto um desafio. Por um lado, a IA pode ampliar o repertório discursivo dos alunos e apoiar a prática docente com recursos de apoio à construção textual. Por outro, seu uso indiscriminado pode comprometer a autoria, a reflexão e a aprendizagem efetiva da escrita. Assim, é fundamental que o trabalho com produção textual na Educação Básica, mesmo diante de novas tecnologias, mantenha o foco no desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da responsabilidade no uso da linguagem.

Após compreendermos os direcionamentos da BNCC, é necessário aprofundar a discussão sobre os fatores de textualidade que constituem a base da produção textual: a coesão e a coerência. Esses conceitos, conforme Cavalcante *et al.* (2022) e Koch (2024), são essenciais para a construção de textos significativos pelos alunos.

Cavalcante *et al.* (2022, p. 18) apresenta a coesão e a coerência como os dois principais fatores centrados no texto. Koch (2024, p. 45) define coesão como “a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam”. Já a coerência, segundo a autora (2024, p. 49), “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentidos”.

Embora frequentemente tratados como complementares, coesão e coerência não são conceitos independentes. Como observa Koch (2024, p. 54):

A distinção entre coesão e coerência não pode ser estabelecida de maneira radical, ou seja, como se tratasse de dois fenômenos independentes um do outro, pois, como vimos, nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual.

Essa distinção torna-se evidente quando comparamos textos produzidos por alunos da Educação Básica com aqueles gerados por sistemas de Inteligência Artificial. Enquanto os textos de IA costumam apresentar alto nível de coesão, com estruturas linguísticas bem articuladas, os textos escolares frequentemente demonstram maior coerência na construção de sentidos, mas ainda enfrentam dificuldades quanto ao uso eficiente dos mecanismos coesivos.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: DEFINIÇÃO E IMPLICAÇÕES

Nesta subseção, apresentamos uma definição da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) e discutimos suas implicações no contexto educacional, especialmente no ensino da produção textual. Para isso, é necessário, inicialmente, compreender o conceito mais amplo de Inteligência Artificial (IA).

O termo “Inteligência Artificial” foi utilizado pela primeira vez na Conferência de Dartmouth, em 1956. John McCarthy, professor da Universidade de Stanford, utilizou o conceito para se referir a máquinas capazes de resolver problemas e simular uma forma de inteligência similar à humana (Cardoso; Souza, 2024, p. 4).

Atualmente, essa tecnologia é amplamente utilizada em diversos setores, inclusive na educação, onde alunos e professores têm recorrido à IAGen para apoiar práticas pedagógicas. Holmes (2024, p. 11) define a IAGen como “uma tecnologia de inteligência artificial que gera conteúdo de forma automática em resposta a comandos escritos em interfaces de conversação em linguagem natural”.

Embora sua aplicação traga inúmeras possibilidades, é necessário considerar suas limitações e implicações pedagógicas. Como destaca Holmes (2024, p. 11), “embora a IAGen possa produzir novo conteúdo, ela não pode gerar novas ideias ou soluções para desafios do mundo real, pois não compreende objetos ou relações sociais do mundo real que sustentam a linguagem”. Além disso, mesmo com sua produção textual fluente e bem estruturada, a precisão das informações geradas não pode ser plenamente confiável.

Diante disso, uma das principais preocupações é o uso acrítico e excessivo dessa tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. A capacidade da IAGen de produzir textos rapidamente pode levar à substituição da escrita autoral e do esforço cognitivo por respostas automatizadas. Isso gera implicações éticas e pedagógicas relevantes, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico, à autoria e à formação ética dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível que professores e instituições escolares orientem o uso da IA de forma responsável, consciente e integrada aos objetivos de aprendizagem, preservando o protagonismo do aluno e o papel insubstituível do docente na mediação pedagógica.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A IA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Nesta subseção, apresentamos os resultados do mapeamento realizado com base em cinco artigos publicados entre os anos de 2023 e 2025, que tratam do uso da Inteligência Artificial no ensino da produção textual na Educação Básica. O objetivo da análise foi identificar como a IAGen tem sido aplicada nesse contexto, bem como os principais benefícios, desafios e implicações pedagógicas apontados pelas pesquisas. A seguir, apresentamos um quadro com os artigos selecionados, incluindo autores, títulos e ano de publicação:

Quadro 1: Artigos selecionados para análise.

AUTORES	TÍTULO	ANO
Viana	O uso do ChatGPT como ferramenta pedagógica na produção de redações modelo Enem	2025
Adegas, Matias, Rocha	O ChatGPT e a morte da honestidade criativa na produção textual na sala de aula da Educação Básica: um estudo de caso com alunos/as do primeiro ano do EM	2025
Alcântara	A escrita na Educação Básica: utilizando o ChatGPT como ferramenta de melhoria de textos em aulas de Língua Portuguesa	2024
Barbosa, Caiado, Bezerra	Produção de Texto com Inteligência Artificial Generativa: uma análise do gênero Redação do Enem a partir de textos gerados pelo ChatGPT	2025
Cardoso, Souza	Inteligência Artificial: precauções e contribuições no ensino de Língua Portuguesa (produção textual)	2024

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O primeiro artigo, de Viana (2025), analisa comparativamente as correções feitas pelo ChatGPT e pela banca avaliadora do Enem em três redações da Cartilha do Participante de 2022. A autora conclui que a IA apresenta potencial como ferramenta de apoio à escrita, pois suas correções foram semelhantes às humanas, o que pode beneficiar a aprendizagem quando utilizada com orientação pedagógica.

No segundo estudo, Adegas, Matias e Rocha (2025) investigam a autoria na produção textual de alunos do primeiro ano do Ensino Médio em um concurso de poemas com o tema “mulher e seus diferentes papéis na sociedade”. Entre os 32 textos recebidos, 13 foram gerados com apoio do ChatGPT. Os autores identificaram que esses textos apresentavam boa ortografia e linguagem formal, mas careciam de subjetividade, expressividade semântica e marcas linguísticas regionais, o que levantou questionamentos sobre a autenticidade da produção.

Alcântara (2024), no terceiro artigo, realiza uma revisão bibliográfica de estudos publicados entre 2022 e 2024, analisando o uso do ChatGPT na melhoria de textos escolares. A autora observa que a IA pode ser um recurso útil para correção gramatical e otimização do tempo de revisão docente. No entanto, enfatiza a importância do uso ético e pedagógico dessa ferramenta, de modo a não comprometer o desenvolvimento da escrita autoral.

Barbosa, Caiado e Bezerra (2025), por sua vez, elaboraram três prompts para avaliar a capacidade do ChatGPT de produzir textos dissertativos-argumentativos segundo os critérios da Redação do Enem. Os resultados indicaram que, embora a IA empregue a norma padrão e apresente repertório diversificado, ela apresenta fragilidades na construção de repertório legitimado e na formulação da proposta de intervenção (competência 5), demonstrando a necessidade de comandos precisos para resultados mais adequados.

No quinto e último artigo, Cardoso e Souza (2024) analisam as contribuições e precauções no uso da IA como apoio ao ensino da produção textual. Os autores propõem duas possibilidades: como tutoria virtual 24 horas e como recurso para personalização do ensino. Contudo, também alertam que a IA pode deixar de corrigir aspectos essenciais da redação, como repetições e argumentos vagos, o que compromete a qualidade do texto em gêneros escolares específicos.

Esses estudos reforçam que, embora a Inteligência Artificial Generativa ofereça avanços promissores para o ensino da escrita, sua aplicação requer critérios pedagógicos claros, formação docente adequada e reflexão ética sobre sua influência no processo formativo dos estudantes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como documental, com foco na análise de materiais escritos disponíveis publicamente, produzidos por outros autores. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental se caracteriza pelo uso de fontes primárias, documentos que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado, como objeto central da investigação. No presente estudo, os documentos analisados são artigos científicos que discutem o uso da Inteligência Artificial Generativa no ensino da produção textual na Educação Básica, publicados entre os anos de 2023 e 2025.

A escolha por essa metodologia justifica-se pelo objetivo de mapear e analisar criticamente o conteúdo desses documentos, identificando tendências, desafios e contribuições apontadas pelos autores em relação à aplicação da IA em contextos escolares. A pesquisa foi orientada por critérios de seleção que garantissem a relevância, atualidade e aderência temática dos materiais.

Foram selecionados cinco artigos científicos que tratam especificamente da utilização da IA na produção textual de estudantes da Educação Básica, considerando como critérios de inclusão: (1) publicação entre 2023 e 2025; (2) foco explícito no uso da IA no processo de ensino-aprendizagem da escrita; e (3) vinculação ao contexto da Educação Básica. A seleção dos documentos foi realizada a partir de bases institucionais e repositórios acadêmicos.

Os artigos selecionados foram organizados em um quadro que apresenta autores, título, ano de publicação e principais achados. A análise se deu por meio de leitura crítica e interpretativa, considerando os aportes teóricos da pesquisa e os objetivos definidos. A partir disso, buscou-se identificar padrões de uso da IA nas práticas docentes, impactos na formação discente e possíveis implicações pedagógicas e éticas.

A coleta do material foi realizada por meio de busca no Google Acadêmico, plataforma amplamente utilizada para a localização de produções científicas e acadêmicas. Essa ferramenta permitiu o acesso a artigos, monografias, teses e capítulos de livros publicados entre os anos de 2023 e 2025, relacionados ao uso da Inteligência Artificial

no ensino de produção textual na Educação Básica. A busca foi orientada por descritores específicos, tais como “Inteligência Artificial”, “produção textual”, “ensino de escrita”, “Educação Básica” e “IA na escola”, utilizados em diferentes combinações, com o objetivo de obter uma amostra representativa das discussões mais recentes sobre o tema.

A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2016), envolvendo as etapas de pré-análise, categorização e interpretação. Inicialmente, procedeu-se à leitura dos textos selecionados, seguida da sistematização do conteúdo a partir da identificação de temas recorrentes, argumentos centrais e perspectivas teóricas adotadas pelos autores.

A partir desse processo analítico, emergiram quatro grandes eixos temáticos:

- (i) as formas de uso da IA no ensino de produção textual;
- (ii) os desafios enfrentados pelos docentes na mediação tecnológica da escrita;
- (iii) as implicações éticas e pedagógicas do uso da IA em contextos escolares; e
- (iv) as contribuições da IA para o desenvolvimento de habilidades de escrita e letramento digital.

Com base nesses eixos temáticos, a análise foi conduzida de modo a não apenas descrever os conteúdos abordados, mas também compreender criticamente como essas produções constroem sentidos sobre o papel da IA na formação de sujeitos leitores e escritores no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise documental permitiu observar diferentes formas de inserção da Inteligência Artificial Generativa no contexto da Educação Básica, especialmente no ensino de produção textual. A partir dos cinco artigos selecionados, emergiram quatro eixos principais que organizaram os resultados e nortearam as discussões: (i) formas de uso da IA no ensino de produção textual; (ii) desafios enfrentados pelos docentes na mediação tecnológica da escrita; (iii) implicações éticas e pedagógicas do uso da IA em contextos escolares; e (iv) contribuições da IA para o desenvolvimento de habilidades de escrita e letramento digital.

Antes de prosseguir com a discussão, vejamos, no quadro 2 a seguir, os resultados encontrados nas leituras dos artigos analisados.

Quadro 2: Mapeamento crítico dos resultados encontrados nos artigos.

Artigos	Viana (2025)	Adegas, Matias e Rocha (2025)	Alcântara (2024)	Barbosa, Caialo e Bezerra (2025)	Cardoso e Souza (2024)
Aspectos positivos	Correção feita pela IA semelhante à correção humana	Escrita formal; boa ortografia	Auxilia na gramática; reduz o tempo de revisão humana	Segue a norma padrão da língua; repertório linguístico diversificado	Funciona como tutoria virtual 24h; contribui para o ensino personalizado
Aspectos negativos		Ausência de subjetividade, semântica e marcas linguísticas regionais	Necessidade de uso ético e responsável	Carência de repertório legitimado; dependência de comandos claros; não atende plenamente aos aspectos formais do gênero	Inadequações textuais; generalização dos argumentos; necessidade do olhar crítico do educador

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

USOS PEDAGÓGICOS DA IA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

A análise dos trabalhos revela que a Inteligência Artificial Generativa tem sido usada, predominantemente, como ferramenta de apoio técnico à escrita, auxiliando em tarefas como correção gramatical, reformulação sintática e ampliação lexical. Essa atuação ocorre, em geral, por meio de plataformas baseadas em linguagem natural, como ChatGPT, Grammarly e DeepL Write.

Estudos recentes destacam que a IA favorece a autonomia dos estudantes ao oferecer suporte imediato, antes restrito à mediação docente. Os gêneros mais explorados incluem o dissertativo-argumentativo, o narrativo e o relato pessoal, além de resumos, cartas de opinião e textos informativos. Nesses casos, a IA tem sido usada para gerar versões preliminares de textos, posteriormente revisadas com orientação do professor — evidenciando seu potencial pedagógico quando usada com intencionalidade crítica.

No entanto, o uso da IA ainda é pontual e pouco sistematizado, muitas vezes desvinculado das diretrizes da BNCC. Em grande parte dos estudos, o recurso é incorporado de forma experimental, sem formação docente adequada ou suporte institucional. Isso aponta para a necessidade de projetos didáticos planejados que integrem a IA ao currículo de maneira crítica e formativa.

A ausência de articulação com a BNCC também favorece uma visão tecnicista da IA, centrada em correções automáticas e textos formalmente corretos, mas esvaziados de

sentido comunicativo. Por isso, é essencial promover nos estudantes uma compreensão crítica sobre o uso da IA, para que se tornem usuários reflexivos e éticos, e não apenas reprodutores de textos automatizados.

DESAFIOS ENFRENTADOS POR DOCENTES

A análise dos trabalhos revela que um dos principais obstáculos à inserção da Inteligência Artificial (IA) no ensino de produção textual está na lacuna formativa dos docentes. Muitos professores ainda carecem de domínio técnico e preparo pedagógico para integrar a IA de forma crítica, criativa e ética às suas práticas.

Essa deficiência vai além do desconhecimento de ferramentas e reflete a ausência de reflexão sobre os impactos da IA na aprendizagem e na autoria discente. Frequentemente, o uso da tecnologia ocorre por iniciativa individual, sem apoio institucional, materiais adequados ou espaços de formação colaborativa, o que gera desigualdades e insegurança entre os profissionais.

Além das limitações técnicas, os estudos apontam tensões pedagógicas: o risco de que o professor perca seu papel de mediador crítico e se torne mero supervisor de ferramentas automatizadas. Tal cenário compromete a construção de sentido e autoria pelos alunos.

Outro entrave é a falta de políticas públicas voltadas à formação docente para o uso da IA. A carência de infraestrutura, internet de qualidade e programas de educação digital crítica limita o acesso equitativo à tecnologia.

Diante disso, é urgente repensar a formação inicial e continuada dos docentes, incorporando temas como letramento digital crítico, ética algorítmica e uso pedagógico da IA. Mais do que instrumentalizar, trata-se de formar professores capazes de refletir criticamente sobre o papel social da tecnologia na escola.

Os estudos indicam que a IA pode apoiar a escrita ao auxiliar na revisão, organização de ideias e ampliação vocabular. No entanto, seu uso ainda é incipiente e muitas vezes desvinculado do currículo e dos objetivos formativos. A presença da IA nas escolas, portanto, não é neutra. Seus efeitos dependem da mediação docente, da intencionalidade pedagógica e das condições estruturais. É fundamental que o uso da IA na escola esteja inserido em práticas pedagógicas intencionais, que promovam a equidade no acesso às tecnologias e contribuam efetivamente para o desenvolvimento da autoria e do pensamento crítico dos estudantes.

IMPLICAÇÕES ÉTICAS E PEDAGÓGICAS DO USO DA IA

O uso da Inteligência Artificial (IA) no ensino de produção textual, especialmente na Educação Básica, suscita uma série de questões éticas e pedagógicas que demandam atenção crítica. Os estudos analisados demonstram que, embora as ferramentas

de IA apresentem potencial para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da escrita, seu uso indiscriminado pode acarretar efeitos colaterais indesejados, como o enfraquecimento da autoria discente, a banalização do plágio e o aprofundamento das desigualdades educacionais. Uma das preocupações recorrentes diz respeito à originalidade dos textos produzidos com apoio da IA e à construção da autoria por parte dos estudantes.

Em contextos desprovidos de orientação pedagógica adequada, há o risco de os alunos utilizarem essas ferramentas como “atalhos” para a produção textual, delegando à máquina a tarefa de escrever por eles. Tal comportamento compromete o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas fundamentais, além de colocar em xeque a autenticidade dos textos apresentados como próprios.

A facilidade de acesso a conteúdos gerados automaticamente também pode intensificar práticas de plágio escolar, especialmente quando não há um trabalho formativo contínuo com os alunos sobre ética acadêmica, responsabilidade intelectual e processos de autoria. Esse risco torna-se ainda mais acentuado em ambientes escolares que valorizam apenas o produto final, o texto “bem escrito”, em detrimento do processo de escrita, da reflexão metalinguística e da construção progressiva de competências comunicativas. Nessa perspectiva, o trabalho com a IA precisa ser acompanhado de propostas didáticas que valorizem a reescrita, a argumentação, a análise crítica e a problematização textual, conforme defendido por Marcuschi (2008).

No plano pedagógico, as ferramentas de IA também impõem o desafio de evitar a automatização acrítica do processo de ensino. Há o risco de que, ao confiar excessivamente nas sugestões da IA, professores e alunos deixem de lado aspectos fundamentais do fazer textual, como as negociações discursivas, os conflitos interpretativos e as decisões estilísticas que conferem singularidade e intencionalidade aos textos. Nesse sentido, a escrita pode tornar-se um processo mecânico, desprovido de subjetividade, contexto e função comunicativa.

Como alerta Santaella (2003), a técnica, quando não mediada por pensamento crítico, tende a reduzir a complexidade da linguagem humana à lógica da padronização e da eficiência. Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante: cabe a ele atuar como mediador ético e pedagógico, promovendo situações de aprendizagem que incentivem tanto o uso consciente da tecnologia quanto a reflexão sobre suas implicações sociais e formativas.

O ensino de produção textual com apoio da IA deve, portanto, ser concebido como uma prática de letramento digital crítico. Isso implica formar estudantes capazes de compreender o funcionamento dos algoritmos, reconhecer possíveis vieses nos modelos de linguagem e adotar uma postura ativa, ética e reflexiva diante das tecnologias. Mais do que adaptar-se ao uso da IA, é preciso transformá-la em aliada da formação integral do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento da autoria, da criticidade e da participação cidadã no mundo digital.

IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A inserção da Inteligência Artificial (IA) no processo de produção textual na Educação Básica tem gerado impactos significativos na forma como os estudantes desenvolvem habilidades de escrita. Os estudos analisados revelam percepções ambivalentes: por um lado, a IA é apontada como um recurso que potencializa a aprendizagem, oferecendo feedback em tempo real, apoio na organização de ideias e ampliação do vocabulário; por outro, há receios de que seu uso indiscriminado comprometa a construção da autoria, da criticidade e da autonomia dos alunos.

Entre os impactos positivos, destaca-se o papel da IA como mediadora no processo de revisão textual. Ferramentas como ChatGPT, Grammarly e recursos de correção automática em editores de texto permitem que os estudantes identifiquem erros gramaticais, melhorem a coesão entre parágrafos e reorganizem ideias com mais fluidez. Nesse sentido, a IA funciona como uma espécie de tutor virtual, acessível em tempo real, que oferece suporte individualizado e contínuo à produção textual.

Outro aspecto relevante é a ampliação do repertório discursivo. Relatos de estudantes indicam que, ao interagir com a IA, aprendem novas formas de iniciar textos, organizar argumentos e empregar conectores coesivos variados. Essa exposição a diferentes modelos linguísticos pode enriquecer a produção escrita, desde que acompanhada de orientação docente que incentive a análise crítica e a apropriação consciente desses recursos.

No entanto, os estudos também alertam para impactos negativos, especialmente quando a IA é utilizada como substituta do esforço autoral. Em contextos nos quais o uso da tecnologia ocorre sem mediação pedagógica, observa-se uma tendência dos alunos a copiar passagens geradas automaticamente, sem refletir sobre o conteúdo, a estrutura ou os objetivos comunicativos do texto. O resultado são produções corretas do ponto de vista formal, porém empobrecidas em termos argumentativos, criativos e críticos.

Outro problema recorrente diz respeito ao enfraquecimento do processo de autoria. Muitos estudantes passam a encarar a IA como uma “escrevente oficial”, terceirizando etapas fundamentais da escrita, como o planejamento, a organização lógica das ideias e a revisão consciente. Essa prática compromete o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de sujeitos autônomos, capazes de se expressar com clareza, intencionalidade e adequação aos contextos comunicativos.

Nesse sentido, autores como Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008) reforçam que a aprendizagem da escrita deve ser entendida como prática social situada, que envolve a construção de sentidos em contextos reais de comunicação. Escrever vai além de dominar estruturas linguísticas: implica compreender os gêneros textuais, os interlocutores, as condições de produção e os objetivos discursivos. Quando a IA é utilizada de forma descontextualizada, a escrita se reduz a um exercício técnico, desvinculado da função social da linguagem.

Por fim, é fundamental ressaltar que os impactos da IA na aprendizagem da escrita não são neutros: eles dependem diretamente das formas como essa tecnologia é integrada ao cotidiano pedagógico. Em experiências bem-sucedidas relatadas nos estudos, a IA é utilizada como aliada do professor em projetos didáticos que articulam leitura, produção, reescrita, análise metalinguística e discussões éticas sobre o uso da tecnologia. Nesses contextos, a IA não substitui o estudante nem o docente, mas amplia as possibilidades de reflexão, colaboração e aprimoramento da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, concluímos que a Inteligência Artificial Generativa (IAgen) pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem da produção textual na Educação Básica, desde que seja utilizada de forma consciente e como ferramenta complementar. Os estudos analisados apontam que a IA pode auxiliar na correção de redações, no aprimoramento gramatical, na redução do tempo de revisão humana, atuando como uma tutoria virtual disponível continuamente, além de possibilitar a construção de planos de aula personalizados conforme as demandas do educador.

Entretanto, ainda persistem lacunas em relação ao uso pedagógico estruturado dessa tecnologia. Os dados revelam que a IA, embora eficiente em determinadas tarefas, não substitui a inteligência humana, tampouco os papéis do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Sua atuação deve ser compreendida como a de um “copiloto” na produção textual, oferecendo suporte, mas nunca assumindo o protagonismo na elaboração do texto.

Dessa forma, recomenda-se que os docentes orientem seus estudantes quanto ao uso ético e responsável da IA, promovendo uma reflexão crítica sobre seus limites e potencialidades. A dependência excessiva dessas ferramentas pode comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade, competências fundamentais para a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Espera-se que este estudo contribua para o debate e a implementação responsável da IA no ensino de produção textual no contexto escolar. Reconhecemos, ainda, a necessidade de novas pesquisas que aprofundem as implicações pedagógicas, éticas e linguísticas do uso da Inteligência Artificial nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente no que tange à formação docente e à construção da autoria discente.

REFERÊNCIAS

ADEGAS, Fernanda; MATIAS, Luclecia; ROCHA, Patrícia. **O ChatGPT e a morte da honestidade criativa na produção textual na sala de aula da Educação Básica: um estudo de caso com alunos/as do primeiro ano do EM.** *Lingu@gem em Foco*, Fortaleza-CE, v.16, n. 3, p. 172-194, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13561>. Acesso em: 01 set 2025.

ALCANTARA, Karine. **A escrita na Educação Básica:** utilizando o ChatGPT como ferramenta de melhoria de textos em aulas de Língua Portuguesa. 2024. Monografia (Graduação em Letras português) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/34195?&locale=pt_BR. Acesso em: 03 set 2025.

BARBOSA, Mirella; CAIADO, Roberta; BEZERRA, Benedito. **Produção de Texto com Inteligência Artificial Generativa:** uma análise do gênero Redação do Enem a partir de textos gerados pelo ChatGPT. Domínios de Linguagem, Uberlândia- MG, v. 19, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/78177>. Acesso em: 03 set 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, Fábio; SOUZA, Diniz. **Inteligência Artificial:** precauções e contribuições no ensino de Língua Portuguesa (produção textual). Caderno de Letras UFF, Niterói- RJ, v. 35, n. 69, p. 114-137, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/63605>. Acesso em: 22 ago 2025.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística Textual:** conceitos e aplicações. 1. ed. São Paulo: Pontes editores, 2022.

DOLZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95- 128.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLMES, Wayne *et al.* **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa.** UNESCO, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na-educacao-e-na-pesquisa>. Acesso em: 19 ago 2025.

KOCH, Ingedore V. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

MARCUSCHI, Luiz. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

VIANA, Karen. **O uso do ChatGPT como ferramenta pedagógica na produção de redações modelo Enem.** 2025. Monografia (Graduação em Letras português) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1817>. Acesso em: 08 out 2025.

RACISMO EM JOGO: UMA ANÁLISE DA MIDIATIZAÇÃO DIGITAL DOS CASOS DE PRECONCEITOS PRATICADOS CONTRA RAFAELA SILVA E VINI JR

Giselle de Souza Reis Coutinho (UFF)

UM OLHAR INTERSECCIONAL PARA OS PRECONCEITOS DE GÊNERO E DE RAÇA NA ARENA ESPORTIVA

A prática do esporte contribui, em linhas gerais, não só para a melhora do condicionamento físico e da saúde dos cidadãos, mas também para o aproveitamento do lazer, além da prática da empatia e do trabalho em equipe. No Brasil, umas das modalidades esportivas que mais tem destaque nas mídias – televisão, internet, revistas e jornais – é o futebol, tanto o nacional, com os clubes brasileiros, quanto o internacional, principalmente quando há um jogador do Brasil representando um time europeu, assim como o atacante Vinicius Júnior do Real Madrid, por exemplo.

No entanto, quando há grandes eventos internacionais, como as Olimpíadas, diversos atletas também recebem notoriedade midiática, principalmente se conquistam medalhas olímpicas, como é o caso da judoca Rafaela Silva, ouro nos jogos olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro. Porém, as notícias sobre os atletas, muitas vezes, não se limitam ao âmbito esportivo, tendo em vista que cada jogador(a) tem seu papel social, isto é, pertence a uma determinada classe social, raça, gênero, sexualidade, entre outros e estão suscetíveis de serem acometidos por eventos cotidianos.

Essas particularidades sobre cada atleta influenciam, então, nas relações deles com a sociedade e da sociedade com eles, já que grupos com diferentes experiências podem compreender o mundo e as práticas sociais com um outro olhar. Isso significa afirmar que o ato de racismo e de discriminação, por exemplo, pode ser interpretado como uma violência, mesmo quando não é física, ou como um mal-entendido por parte da vítima e do agressor. Assim, para melhor compreender como as representações acerca de um fato são produzidas e veiculadas, precisamos, primeiramente, entender acerca da teoria interseccional.

Tal abordagem se faz pertinente, uma vez que não há, nas palavras de Lugones (2020, p. 60), como estudar a complexidade que perpassa os indivíduos se todos forem compreendidos dentro de uma homogeneidade categorial excludente.

Ainda que na modernidade eurocêntrica capitalista sejamos todos/as racializados/as e um gênero nos seja atribuído, nem todos/as somos dominados/as ou vitimizados/as por esse processo. O processo é binário, dicotômico e hierárquico. Kimberlé, Crenshaw, eu e outras mulheres de cor feministas argumentamos que as categorias são entendidas como homogêneas e que elas selecionam um dominante, em seu grupo, como norma; dessa maneira, “mulher” selecionada como norma as fêmeas burguesas brancas heterossexuais, “homem” seleciona os machos burgueses brancos heterossexuais, “negro” seleciona os machos heterossexuais negros, e assim sucessivamente. Então é evidente que a lógica de separação categorial distorce os seres e os fenômenos sociais que existem na intersecção, como faz a violência contra as mulheres de cor.

É com base na perspectiva interseccional a qual Lugones (2020) se filia que este trabalho é proposto, já que entendemos que os fenômenos sociais devem ser investigados na sua heterogeneidade e complexidade. Desse modo, o estudo sobre a produção de manchetes acerca dos casos de racismo precisa considerar as individualidades que permeiam a identidade dos homens e a das mulheres envolvidas na enunciação.

Em outras palavras, como o *corpus* selecionado é composto por duas manchetes que veiculam casos de racismo ocorridos com dois grandes atletas brasileiros de gêneros diferentes, o jogador do Real Madrid Vinicius Jr. e a judoca Rafaela Silva, adotamos, nesta pesquisa, um olhar interseccional dos fenômenos sociais. Isso se justifica porque partimos da hipótese de que a existência de representações estigmatizantes sobre mulheres negras contribui para uma veiculação midiática digital diferente acerca do racismo sofrido pelos atletas, o que pode ser exposto por uma análise discursiva das manchetes jornalísticas.

Somente ao perceber o gênero e raça como tramados ou fundidos indissolivelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isso significa que o termo “mulher”, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica. (Lugones, 2020, p. 60)

Com isso, para compreendermos se, nas manchetes digitais, há uma veiculação de imaginários estigmatizantes sobre a mulher negra, propomos uma metodologia qualitativo-comparativa na investigação do processo de produção dos discursos veiculados por uma mídia hegemônica²⁸ sobre os casos de racismo ocorridos com o Vinicius Jr., principalmente os mais recentes, e com a Rafaela Silva, na época das Olimpíadas de 2016, quando a atleta estava em mais destaque social. A fim de atingir esse objetivo, esta pesquisa pauta-se, principalmente, nos pressupostos teóricos da Semiologia do Discurso de Patrick Charaudeau (2007; 2009; 2016; 2018a; 2018b) acerca do ato de comunicação midiático, das estratégias discursivas e dos imaginários sociodiscursivos.

28 - Compreendemos como mídias hegemônicas aquelas que têm um grande domínio da comunicação jornalística, possuindo bastante notoriedade, alcance de público e poder socioeconômico, o que atribui a elas um grande poder de influência sobre o público-leitor.

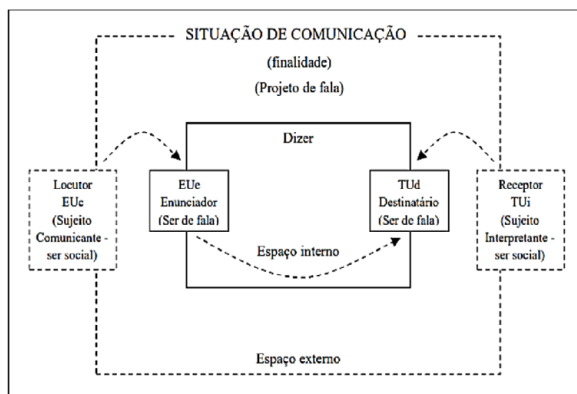
Iniciamos este estudo, portanto, explicitando os principais aportes teóricos que norteiam a análise, como o conceito de informação e contrato de comunicação pela perspectiva semiolinguística. Posteriormente, desenvolvemos mais minuciosamente o estudo dos procedimentos linguísticos-discursivos que são acionados na produção das manchetes, ressaltando os imaginários sociodiscursivos presentes nos discursos veiculados. Pretendemos, com isso, contribuir, a partir de uma investigação de cunho discursivo, para a elucidação das problemáticas sociais que estão, constantemente, sendo significadas e veiculadas nas principais mídias digitais nacionais e internacionais.

A MÍDIA JORNALÍSTICA DIGITAL E A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO PELO VIÉS SEMIOLINGUÍSTICO

A comunicação, por uma perspectiva semiolinguística – viés teórico-metodológico no qual esta pesquisa, principalmente, filia-se – é considerada uma encenação, um jogo, em que há a presença de, no mínimo, quatro sujeitos que se interrelacionam. Isso se justifica porque, para Charaudeau (2016), o ato de linguagem é organizado a partir de dois circuitos, o externo, instância do *fazer*, e o interno, instância do *dizer*.

A produção de um discurso pressupõe, assim, sujeitos sociais, os quais Charaudeau (2016) classifica como o Eu-comunicante – no campo da produção – e o Tu-interpretante, no da recepção; e sujeitos discursivos, o Eu-enunciador e o Tu-destinatário, produção e recepção, respectivamente, que estabelecem relações de reciprocidade com o plano externo. Essa combinação dos quatros sujeitos é exemplificada na figura 1 a seguir:

Figura 1: O ato de linguagem e o desdobramento dos sujeitos



Fonte: Charaudeau, 2016, p. 52

Compreendendo essa noção de ato de linguagem para a Semiolinguística, é possível conceber que, nesse viés, toda produção linguageira é condicionada pela situação de comunicação, norteadora das circunstâncias sociais, linguísticas e psicológicas, fatores que estão, inclusive, incorporados na noção de discurso pelo viés semiolinguístico.

A maneira pela qual abordamos o discurso insere-o numa problemática geral que procura relacionar os fatos de linguagem a alguns outros fenômenos psicológicos e sociais: a *ação* e a *influência*. Nessa perspectiva, o que se pretende é tratar do fenômeno da construção psico-socio-lingueira do sentido, a qual se realiza através da intervenção de um **sujeito**, sendo, ele próprio, psico-socio-lingueiro (Charaudeau, 2007, p. 11) (grifo do autor)

Nessa seara, as informações sobre um fato, divulgadas por mídias que são caracterizadas como jornalísticas, devem ser analisadas a partir de um olhar que compreenda uma manchete/notícia como um recorte da realidade, realizada por meio de um sujeito munido de uma intencionalidade, o Eu-comunicante, empresa responsável por um jornal, em vez de ser a realidade em si. Isso significa afirmar que as condições de produção, como a identidade dos sujeitos envolvidos no ato, a finalidade da comunicação, o propósito tematizante e o dispositivo em que o discurso é veiculado, influenciam na produção de um enunciado sobre um fato ocorrido.

No *corpus* em análise, por exemplo, há um sujeito comunicantes – o jornal G1, ser social, que pode não só ser analisado em seu propósito individual, mas também a partir de um olhar mais macro, enquanto mídia hegemônica. Desse modo, o fato noticiado – os casos de racismo sofridos por Rafaela Silva e Vinicius Jr. – são, primeiramente, selecionados e produzidos a partir da intencionalidade desse sujeito no circuito externo, visando a influenciar os público-leitor a lerem suas notícias, em vez de outro jornal. Logo, as mídias, além do objetivo de informar, têm o de vender e de se manterem ativas no mercado jornalístico, haja vista a existência de uma ampla concorrência editorial, o que vai determinar também a forma de organizar o fato relatado.

Compreender a identidade social da mídia que produz e veicula uma manchete é, então, essencial, já que as relações que esse sujeito estabelece frente a outras mídias, por exemplo, incide sobre as estratégias que o Eu-enunciador, voz jornalística, elencará no plano do dizer, o circuito interno. Em outras palavras, como há outros jornais que também têm legitimidade para veicular notícias, tanto impressas quanto on-line, não é suficiente ter uma identidade social de jornal de prestígio socioeconômico. Logo, é necessário que estratégias discursivas sejam acionadas para que se ganhe em captação e em credibilidade, como, por exemplo, a construção de uma imagem de mídia engajada nas causas sociais ou, em um polo oposto, uma mídia totalmente polêmica, disposta a ganhar engajamento a partir da veiculação de fatos que suscitam, constantemente, o debate dos leitores.

Percebe-se, assim, como a noção de sujeitos do ato de linguagem é cara à Semiologia, tendo em vista que a encenação, para Charaudeau (2016), é comandada pelos seres sociais, os quais projetam, estrategicamente, uma imagem de si²⁹ no discurso que está sendo produzido e veiculado, isto é, um Eu-enunciador. Vejamos como esse desdobramento de sujeitos na produção da informação ocorre na figura 2:

29 - Essa imagem de si é definida como *ethos*, termo já teorizado por Aristóteles, que também tem bastante relevância nos estudos discursivos. Porém, no recorte do *corpus*, priorizamos outros conceitos essenciais para comprovar nossa hipótese, motivo pelo qual esta noção não será aprofundada na pesquisa.

Figura 2: Manchete sobre o caso Vini Jr.



Fonte: g1.com.br

Na figura anterior, visualizamos o recorte de uma manchete do jornal G1 – jornal on-line da marca O Globo – sobre o caso de racismo ocorrido com o jogador de futebol Vinicius Jr. Esse acontecimento, de cunho internacional, foi amplamente divulgado por diversas mídias em vários dispositivos – televisão, revistas, jornais etc. Assim, embora o G1, Eu-comunicante, seja uma mídia com bastante notoriedade e alcance, ainda é necessário o uso de estratégias para chamar à atenção do possível público, Tu-destinatário, a fim de fazer os leitores, Tu-interpretante, clicar no link com a notícia e lê-la.

O Eu-enunciador, então, sujeito inserido no plano do *dizer*, marca linguisticamente, a partir do uso das palavras “Ataque”, “Lembrete gritante”, “racismo” um engajamento no que enuncia, além de respaldar a afirmação feita ao recorrer a uma fala de um representante da ONU (Organização das Nações Unidas), órgão que, normalmente, busca representar mundialmente os Direitos Humanos dos cidadãos. Percebemos, assim, como o diálogo entre sujeitos sociais e discursivos produz um recorte da realidade, que, no caso da figura 2, direciona-se para a falta de medida das organizações esportivas sobre a prática de racismo. Fato que é bastante propício para a própria projeção de Tu-destinatário, tendo em vista que o caso ocorreu no futebol, e muitos leitores podem ser também telespectadores assíduos do esporte, o que dialoga com o interesse do interpretante de saber mais do andamento do caso nesse nicho social.

Portanto, com base nessa primeira reflexão acerca do *corpus*, ressaltamos a importância de compreender a informação como um ato construído a partir de um sujeito que é determinado por restrições – como a própria configuração social de uma manchete e os propósitos de um jornal hegemônico – e por liberdades, que incidem, no *corpus*, nas escolhas linguísticas e na própria organização do discurso – como a utilização da voz passiva ou ativa, por exemplo.

Charaudeau (2016, p. 56) define esse entendimento de que todo ato de comunicação é perpassado por obrigações e estratégias como contrato de comunicação: “A noção de *contrato* pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais.” Isso significa afirmar que há expectativas e apostas que os parceiros e protagonistas devem respeitar em todo ato de comunicação. Em uma manchete, por exemplo, no plano da recepção, o Tu-interpretante espera encontrar, de forma sucinta,

uma informação que antecipa o conteúdo principal que vai ser desenvolvido na notícia. No plano da produção, o Eu-comunicante tem o conhecimento de que precisa, por meio do seu discurso jornalístico em forma de manchete, informar sobre o que será abordado na notícia, ao mesmo tempo em que chama a atenção do possível leitor.

Todavia, ao abordar minuciosamente os aspectos contratuais midiáticos, Charaudeau (2018a) aponta que, além das identidades dos sujeitos, da finalidade e do propósito³⁰ da comunicação (o tema), é preciso também considerar o dispositivo em que o discurso é veiculado. O *corpus* em análise é reproduzido via internet e o acesso à manchete e à notícia completa pode ser feito por meio do próprio site dos jornais ou a partir de hiperlinks³¹ disponibilizados em outros sites como o *Google*.

Esses modos de estabelecer contato com a manchete diferem do tradicional impresso, que, normalmente, só poderia ser vista na banca de jornal ou em casa para aqueles leitores que tinham assinatura mensal ou anual do jornal. Por isso, além de investigarmos as particularidades do gênero notícia em relação à produção de uma manchete, temos que destacar que esse discurso é produzido em uma plataforma on-line, que definirá novas possíveis regularidades e liberdades.

Para melhor compreendermos como as condições do contrato de comunicação incidem sobre a produção das manchetes, é importante que nos debruçemos mais atentamente sobre os aspectos lexicais e gramaticais do *corpus* e verifiquemos a relação do linguístico com determinadas atitudes discursivas adotadas pelo enunciador na produção do fato investigado.

PROCEDIMENTOS LINGÜÍSTICOS-DISCURSIVOS NA SEMIOTIZAÇÃO DOS FATOS NOTICIADOS PELA MÍDIA HEGEMÔNICA

No tópico anterior, dissertamos sobre a importância de compreender a informação como um recorte da realidade, ação que passa pelo crivo de um sujeito dotado de uma intencionalidade. Além disso, a partir da noção de contrato de comunicação midiático de Charaudeau (2018a), apontamos que toda produção linguageira é organizada com base em obrigações e liberdades, relacionadas, principalmente, às práticas sociocomunicativas.

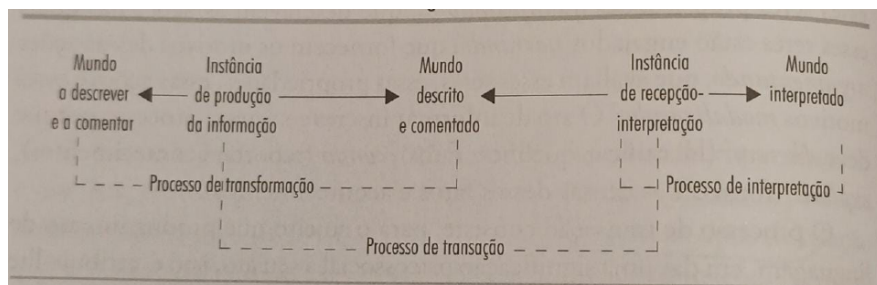
Neste tópico, veremos como o campo das estratégias possibilita escolhas linguísticas que podem revelar uma certa neutralidade, engajamento, polêmica, entre outras atitudes discursivas ligadas à captação e à credibilidade. Essa análise é desenvolvida a partir do conceito de semiotização de mundo (Charaudeau, 2007) em diálogo com os sujeitos de linguagem (Charaudeau, 2016).

30 - É importante ressaltar que na obra "Discursos da Mídia", Charaudeau (2018a), o teórico diferencia as noções de propósito e de finalidade. A primeira diz respeito à tematização, ligada à pertinência do ato de comunicação, já a segunda, a finalidade, é relacionada ao objetivo da troca linguageira, a expectativa.

31 - De acordo com o Dicionário essencial de comunicação (2014), o hiperlink é uma forma de acesso a informações na internet que ocorre a partir de *links*, isto é, de códigos em linguagem de programação cuja estrutura conduz o usuário da rede a um outro texto ou discurso por meio do clique.

Charaudeau (2007), ao explicar o conceito de semiotização, aponta que há dois processos concomitantes, o de transformação – a passagem de um mundo a significar a um mundo significado por meio das operações de *identificação*, *qualificação*, *ação* e *causação* – e o de transação – o qual possibilita, concomitantemente à transformação, que a troca com o destinatário seja efetivada. Essa noção é representada por Charaudeau (2018a) pelo seguinte esquema:

Figura 3: o duplo processo de semiotização de mundo



Fonte: Charaudeau (2018a, p. 42)

Novamente, percebemos a importância do sujeito social, o Eu-comunicante, pois é a partir da intencionalidade do EUC sobre os fatos do mundo “bruto” que os sentidos são atribuídos à língua, por meio das categorias do processo de transformação que, grosso modo, são representadas pelas classes de palavra dos nomes, do verbo, e dos modalizadores e conectores. Essa relação forma-sentido é fruto das escolhas que o próprio sujeito discursivo faz, o que vai revelar ou esconder o posicionamento do enunciador frente ao fato noticiado.

Comunicar, informar, tudo é escolha. Não somente escolha de conteúdos a transmitir, não somente escolha das formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha de efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolha de *estratégias discursivas*. (Charaudeau, 2018a, p. 39) (grifos do autor).

Nessa seara, explicita-se a igual importância do processo transação, pois esse está estritamente associado a quatro princípios essenciais para a produção e a troca discursiva: o de alteridade, de pertinência, de influência e de regulação, que configuram as estratégias de captação e de credibilidade. A primeira, de captação, ocorre, já que o sujeito precisa não só chamar a atenção do público-alvo (princípio de influência), mas também regular o discurso (princípio de regulação) para que o contato não sofra uma contra-influência. Isso ocorre porque o interpretante não é passivo na troca comunicativa e pode, por exemplo, interromper o ato comunicativo. Já a segunda, de credibilidade, corresponde à tematização do discurso (princípio de pertinência), já que esse precisa abarcar os universos de saberes do destinatário e demonstrar a competência do enunciador no domínio do assunto veiculado.

É, inclusive, o uso dessas estratégias – de captação e de credibilidade – que ajuda a revelar as atitudes do enunciador frente ao que está enunciando. No que tange à captação, Charaudeau (2009) afirma que o E_U pode adotar três posturas: de polêmica, de sedução ou de dramatização, a fim de não só captar a atenção do destinatário, mas também levá-lo a crer no seu discurso. Na polêmica, o enunciador busca antecipar questionamentos defendidos pelo destinatário, já os contra-argumentando, enquanto, na sedução, o sujeito busca compartilhar os mesmos imaginários do interlocutor. Por último, na dramatização, em um viés mais afetivo, procura-se captar por meio da troca dos dramas cotidianos, com um apelo sociocultural desses valores.

Já no que tange à credibilidade, Charaudeau (2009) apresenta-nos três atitudes: a de neutralidade (a tentativa de apagar quaisquer marcas de primeira pessoa), de distanciamento (a busca de construir uma imagem de especialista, mas também em um tom mais neutro) e, por último, de engajamento (o uso mais explícito de marcas linguísticas que revelam o posicionamento do enunciador).

Desse modo, percebemos que, enquanto o processo de transformação está mais associado à organização material do fato, isto é, à construção linguageira visível, o de transação estrutura os sentidos visados pelo comunicante, inclusive no que diz respeito à presença de uma orientação argumentativa no discurso por meio do acionamento sociolinguageiro das atitudes discursivas. Vejamos mais detalhadamente como isso ocorre no *corpus*:

Figura 4: Manchete sobre o caso Rafaela Silva



Na figura 4, a partir da organização da manchete e do próprio dispositivo – site do jornal o Globo, identificável pelo *layout* e pelo “ge” (globo esporte) no canto esquerdo superior – conseguimos perceber que se trata do mesmo Eu-comunicante da figura 2, o jornal G1. No entanto, se notarmos a seção em que a manchete da figura 4 foi colocada, já vemos a primeira diferença de tematização do mundo por meio da nomeação. Enquanto a notícia sobre o caso de racismo com o jogador de futebol Vinicius Jr., figura 2, foi divulgada na coluna “Mundo”, que indica a importância global desse assunto, a de Rafaela, figura 4, foi limitada à categoria esportiva, “Judô”, o que direciona para a compreensão de que esse assunto é de interesse somente a esse universo esportivo. Percebemos, já nessa primeira análise comparativa, que os processos de transformação e transação são indissociáveis, tendo em vista que a identificação do assunto por seção, realizada

pelo uso de substantivos, é uma forma de não só captar o destinatário, mas também de demonstrar o conhecimento do Eu-enunciador acerca do universo de referência que está sendo compartilhado, o que explicita a demonstração de uma competência jornalística.

Em uma análise comparativa das manchetes principais das duas figuras, 2 e 4, percebemos ainda como as escolhas linguísticas realizadas no plano do *dizer* pelo Eu-enunciador revelam um tratamento diferente acerca dos casos de racismo na arena esportiva. Vejamos no esquema a seguir:

Quadro 1: análise sintagmática das manchetes do G1

Casos							
Vini Jr. (Figura 2)	Ataque a	Vini Jr.	é	‘lembrete gritante’	do racismo no futebol	diz	agência da ONU
Rafaela Silva (Figura 4)	Rafaela Silva	luta contra	racismo:	“A gente vive o preconceito 24 horas”	-	-	-

Fonte: produção nossa

Primeiramente, em uma análise morfofssintática, são identificáveis as escolhas linguísticas que destacam o atleta que sofreu o racismo ora como agente de uma luta, ora como paciente de uma discriminação racial. Na figura 2, o sintagma “Ataque a Vini Jr.” exemplifica que o enunciador ressalta a posição de vítima do jogador de futebol, enquanto “Rafaela Silva luta contra” já direciona para uma ação atual e constante, por meio do verbo “lutar” no tempo presente do indicativo.

Essa construção indica também as atitudes de captação e de credibilidade do enunciador frente ao fato, uma vez que o uso da palavra “ataque” revela um engajamento, pois a voz-jornalística identifica que o que ocorreu foi uma ação violenta. Além disso, traz à tona uma polêmica, ao afirmar, por meio do discurso relatado, que esse caso é um lembrete de que o ocorrido não é um caso isolado, e sim um “lembrete gritante do racismo no futebol”, já descartando possíveis posicionamentos de que isso seria um fato isolado. Tal manobra contribui também para o destaque da manchete nos sites em que é divulgada, já que suscita um debate sobre o problema de discriminação, o que pode influenciar no aumento de cliques no *link* da manchete.

Já na figura 4, percebemos uma dramatização da realidade vivida pela atleta, inclusive se relacionarmos a construção morfofssintática à escolha de seção “Judô” para a manchete ser veiculada. Isso porque esse esporte envolve a luta corpo a corpo, assim, o enunciador constrói uma analogia entre o esporte praticado pela atleta e a batalha do cotidiano da esportista por meio da operação de *identificação*, o que é ratificado pelo relato de Rafaela “A gente vive o preconceito 24 horas”. Essa construção traz uma conotação de combate para o enunciado, o que chama atenção do destinatário,

fazendo-o pressupor a existência de uma batalha. Aliado a isso, percebemos, porém, uma tentativa de neutralidade do enunciador, já que constrói a manchete na terceira pessoa e utiliza um verbo que apenas indica uma ação ativa da própria judoca, isto é, ela é responsável pela própria luta.

Todavia, como já afirmamos ao longo desta pesquisa, as escolhas linguísticas e discursivas para a veiculação de um fato compreendem o contexto de produção no qual o sujeito comunicante está inserido. Assim, precisamos considerar as representações sociais que definem os saberes do Globo, ou melhor, do G1, uma mídia representante dos interesses dominantes da sociedade, tendo em vista que é um grupo jornalístico hegemônico. As manchetes, então, evidenciam formas de ver o racismo ocorrido com a Rafaela e com o Vinicius com base nos saberes de crenças e de conhecimentos desse jornal. Sobre a natureza do saber, Charaudeau (2018a, p. 43) afirma:

A estruturação do saber depende da maneira como se orienta o olhar do homem: voltado para o mundo, o olhar tende a descrever esse mundo em categorias de *conhecimento*; mas, voltado para si mesmo, o olhar tende a construir categorias de *crença*. Simultaneamente, o saber se estrutura segundo a escolha da atividade discursiva à qual se entrega o homem para dar conta do mundo: ele pode decidir descrevê-lo, contá-lo ou explicá-lo, e nisso tanto pode aderir a seu dizer quanto tomar distância para com o dizer. Esse conjunto de atividades discursivas configura os sistemas de interpretação do mundo, sem os quais não há significação possível. (grifos do autor).

A explicação das representações sociais – as interpretações do mundo que são constantemente (re)veiculadas, principalmente em canais de grande alcance – é mais bem definida por Charaudeau (2018b) a partir do conceito de Imaginários sociodiscursivos, tendo em vista que, para o autor, o sujeito comunicante interpreta a realidade, significa-a com base em seus valores de crença e/ou de conhecimento e insere tais ideais imagéticos na troca comunicativa, materializando seus pensamentos em signos linguísticos. Dai a nomenclatura Imaginários sociodiscursivos como explica o teórico (2018b, p. 203):

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, falaremos de “imaginários”. E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de “imaginários discursivos”. Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de “imaginários sociodiscursivos”

Em relação ao *corpus*, como o Eu-comunicante corresponde a uma mídia hegemônica, acreditamos que as representações, ou melhor, os imaginários sociodiscursivos são baseados em crenças estigmatizantes, principalmente no que tange à mulher negra. Isso porque os imaginários sociodiscursivos propagados na manchete pode dialogar com ideais de crença, em que a mulher negra é compreendida como “guerreira” e “forte”, indissociável, de certa forma, de uma subjetividade e de sentimentos

mais humanos. No quadro 1, por exemplo, percebemos que a organização frasal e as escolhas linguísticas revelam uma descrição/narração do mundo voltada para o próprio conhecimento do comunicante, ou seja, para suas crenças sobre a luta contra o racismo das vítimas. Desse modo, verificamos representações que diferem, com base no gênero social – feminino e masculino, por exemplo –, na abordagem da temática do racismo.

Essa questão está na esteira do debate interseccional, uma vez que essa perspectiva compreende que as questões de raça, gênero, classe etc. não podem ser analisadas isoladamente, tendo em vista que o sujeito em si mesmo é perpassado por todas essas questões, não apenas por categorias autônomas. Nesse sentido, autoras como Saffioti (2001), Davis (2016), Hooks (2019) e Lugones (2020) apontam a diferença da nomenclatura “mulher” quando compreendida por um viés interseccional.

De acordo Lugones (2020), a colonização definiu as relações de poder em um viés patriarcal, eurocêntrico, heterossexual e racista. Logo, mesmo que a questão de gênero não esteja sendo centralizada, como no caso do *corpus* em que se destaca o eixo racial, os imaginários da colonialidade ainda permeiam diferenças que inferiorizam um gênero em contraste a outro, mesmo em uma perspectiva racializada. Desse modo, ao longo da análise, será possível notar como há imaginários carregados de valores estigmatizantes acerca da atleta Rafaela diferentemente do que ocorre com o jogador Vinicius Jr., justamente por haver a diferença de gênero entre eles.

Ainda no exemplo do quadro 1, com base nos procedimentos linguístico-discursivos que já pontuamos, à imagem de Rafaela é vinculada uma ideia de luta, principalmente pela marcação linguística e semântica da voz ativa em oposição à voz passiva utilizada na de Vinicius Jr. Tal questão revela o imaginário de mulher negra forte, guerreira, que está desvinculada de um imaginário geral sobre mulheres – estas que são lidas como frágeis, belas e “do lar”.

Durante o desenvolvimento dos feminismos do século XX, não se fizeram explícitas as conexões entre o gênero, a classe e a heterossexualidade como racializados. Esse feminismo fez sua luta, e suas formas de conhecer e teorizar, com a imagem de uma mulher frágil, fraca, tanto corporal como intelectualmente, reduzida ao espaço privado e sexualmente passiva. Mas não explicitou a relação dessas características com a raça, já que elas são parte apenas da mulher branca e burguesa. Dado o caráter hegemônico que tal análise alcançou, ele não apenas não explicitou como ocultou essa relação. (Lugones, 2020, p. 73)

Ratificamos, então, como a postura adotada pelo Eu-enunciador das manchetes veiculadas pelo G1 revela um posicionamento carregado de imaginários de crença sobre a negritude, principalmente quando analisamos em interseção ao caráter de gênero. A hegemonia midiática do Eu-comunicante é essencial para a compreensão desse recorte do fato noticiado, uma vez que, por representar os interesses socioeconômicos capitalistas, pertence a um grupo que, normalmente, interpreta a realidade com base em estigmas eurocêntricos de gênero e de raça, o que pode gerar a reprodução desses ideais a fim de produzir polêmicas sobre esse assunto para captar mais destinatários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do *corpus* e com base nos pressupostos semiolinguísticos e nos ideais da teoria interseccional, principalmente de Lugones (2020), compreendemos que há diferentes significações para os casos de racismo sofridos pelos atletas Vinicius Jr. e Rafaela Silva. Isso porque, como a investigação ressaltou, o Eu-comunicante G1 – mídia hegemônica – evoca imaginários de crença, em que a “mulheridade” negra ainda é excluída da noção de “mulher” e de feminilidade.

Essa construção ficou nítida ao investigarmos os procedimentos linguístico-discursivos acionados pelo enunciador na busca da captação do destinatário no meio virtual. Assim, os efeitos de sentido mais polêmicos, distantes ou dramatizados, por exemplo, veiculados pelo Eu-enunciador são explicitados pelas categorias de língua de *identificação* e de *ação* – seleção dos substantivos, verbos e pela própria organização sintagmática e semântica em voz ativa ou passiva.

A prevalência do uso da voz passiva para relatar o caso Vinicius Jr. e da ativa para relato do caso Rafaela demonstra, por exemplo, os discrepantes imaginários que constroem a identidade da mulher e do homem negro na mídia, mesmo em jornais diferentes. Ratificamos, portanto, a importância de compreender o fato noticiado como um discurso construído por um sujeito socioculturalmente situado, portador de uma visão sobre o mundo bruto.

Desse modo, com uma consciência acerca do processo de produção discursiva das mídias, é possível não só se colocar criticamente acerca das representações estigmatizantes, mas também se debruçar sobre as reflexões necessárias para a propagação de imaginários menos limitantes nos principais veículos de comunicação do país.

REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CHARAUDEAU, P. Identidade social e discursiva, o fundamento da competência comunicacional. In: PIETROLUONGO, Márcia. (org.) **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p. 309-236.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Trad. Angela M. S. Corrêa *et alii*. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. 2. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018a.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. 2. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018b.
- HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019a.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Trad. de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar no tempo, 2020.

RABAÇA, Carlos Alberto; Barbosa, Gustavo Guimarães. **Dicionário essencial de comunicação**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Contribuições feministas para o estudo de violência de gênero. In: **Dossiê: Feminismo em Questão, Questões do Feminismo** • Cad. Pagu (16) • 2001 •

LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO: NORMATIVAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Amanda Ferraz de Oliveira e Silva³² (UEMG)

Marta Cristina da Silva (UFJF)

INTRODUÇÃO

O século XXI consagra a emergência de um novo paradigma comunicacional, no qual a tessitura da linguagem se manifesta preponderantemente em suportes digitais, caracterizados por sua fluidez, multimodalidade e profunda interatividade. Imerso em ecossistemas discursivos de inegável complexidade, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se instado a reconfigurar suas bases epistemológicas e metodológicas. Consequentemente, à instituição escolar incumbe o desafio de formar sujeitos habilitados a exercerem a cidadania e a atuação profissional com responsabilidade, criticidade e inventividade nas práticas sociais letradas e digitais (Rojo, 2013), o que transcende a mera adequação técnica. Muito além disso, trata-se da incorporação do letramento digital crítico, configurado como um campo essencial para a rearticulação de saberes que visa desnaturalizar os discursos e desvelar as imbricações entre texto, tecnologia e estruturas de poder (Luke, 2012).

Não obstante o reconhecimento normativo da relevância da cultura digital em documentos basilares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2019) e do Guia de Educação Digital e Midiática (Brasil, 2025), o escrutínio das diretrizes curriculares apresenta um descompasso estrutural. O principal problema reside na insuficiência conceitual e operacional da abordagem crítica: enquanto a BNCC incorpora eixos como multiletramentos e cultura digital, a carência de uma delimitação precisa do Letramento Digital Crítico fragiliza a exequibilidade pedagógica das proposições. Tal lacuna suscita o risco de que a dimensão crítica seja circunscrita a um mero exercício técnico de navegação, desvinculada da necessária reflexão sobre os sentidos ideológicos (Silva e Ferreira, 2022) e agravada pela precária formação continuada de professores de Língua Portuguesa (Costa-Hübes, 2008).

A formação para o letramento digital crítico não se configura como um anexo curricular acessório, mas como uma condição para o pleno exercício da cidadania em uma sociedade hiperconectada, marcada pela viralização da desinformação e pela

32 - A autora agradece à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão da bolsa de doutorado que viabilizou esta pesquisa.

opacidade algorítmica, de difícil compreensão do processo lógico que leva a um resultado específico, atribuído às máquinas. As principais preocupações incluem a falta de transparência, o potencial para viés e discriminação, e a dificuldade de contestar as decisões tomadas. O presente estudo, portanto, justifica-se por lançar luz sobre as discrepâncias entre a prescrição normativa e as demandas concretas da formação cidadã, principalmente no componente de Língua Portuguesa. Ao perscrutar o modo como as competências e habilidades vigentes abordam os gêneros textuais digitais, esta investigação almeja oferecer subsídios críticos para a avaliação de políticas públicas e para o aprimoramento da prática docente, reposicionando o ensino da linguagem como locus privilegiado de intervenção e transformação social.

Nesse contexto, o objetivo geral deste capítulo é examinar criticamente as competências e habilidades previstas pelo arcabouço normativo curricular do Ensino Médio para o componente de Língua Portuguesa, com foco nas propostas que implicam o trabalho com gêneros textuais digitais. Para alcançar este objetivo, propõem-se especificamente: (1) Elencar e interpretar criticamente as prescrições curriculares, interrogando em que medida elas propiciam — ou restringem — a consolidação de um letramento digital crítico no espaço escolar, com ênfase nos anos finais da Educação Básica; (2) Resgatar os fundamentos teóricos que dão sustentação à noção de multiletramentos, eixo conceitual presente no marco legal; (3) Problematicar a correlação entre as diretrizes curriculares e a formação de sujeitos aptos a agirem discursivamente com responsabilidade e criticidade; e (4) Discutir o papel da formação docente e os desafios enfrentados pelos professores de linguagens face ao novo paradigma discursivo imposto pelas tecnologias digitais.

LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO: PERSPECTIVAS

Imerso na tessitura do cenário contemporâneo, em que a linguagem se projeta sobre suportes digitais instáveis e interativos, o ensino de Língua Portuguesa é instado a reconfigurar suas bases epistemológicas. Não se trata apenas de adequar conteúdos a novos formatos ou mídias, mas de problematizar a própria natureza da linguagem em circulação — híbrida, polifônica, fluida — exigindo que a escola forme sujeitos aptos a navegar criticamente em ecossistemas discursivos marcados por intenções comunicativas muitas vezes confusas ou não formuladas claramente, dificultando a compreensão ou conduzindo a interpretações equivocadas. Isso implica reconhecer a multiplicidade de linguagens e de modos de significação que compõem os textos com os quais os estudantes se deparam cotidianamente, dentro e fora da escola, como adverte Rojo (2013, p. 16).

Nesse horizonte, o letramento digital crítico se constitui não como junção de competências, mas como rearticulação de saberes pedagógicos, sociológicos e linguísticos. Essa prática não apenas instrumentaliza o uso de tecnologias, mas tensiona

suas implicações ideológicas, seus efeitos de verdade e seus modos de constituição subjetiva, conforme argumenta Luke (2012, p. 5):

A literacia crítica é uma prática transformadora que procura desnaturalizar os textos e discursos, revelando suas relações com estruturas de poder e dominação. Trata-se de uma abordagem que capacita os aprendizes a questionarem a linguagem como um conjunto de escolhas ideológicas e a resistirem, quando necessário, às leituras hegemônicas dos mundos sociais (Luke, 2012, p. 5).

Essa perspectiva é contemplada, ainda que de modo fragmentado, pelas diretrizes oficiais. O documento Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas (Brasil, 2025) reconhece a necessidade de uma abordagem que vá além da simples inclusão de dispositivos digitais no ambiente escolar. Ao enfatizar a urgência de articular práticas pedagógicas com finalidades formativas e epistêmicas, o texto evidencia que o letramento digital crítico não pode ser reduzido a um conjunto de habilidades operacionais. Em vez disso, propõe-se como um campo complexo de reconfiguração curricular, capaz de integrar linguagem, cultura e tecnologia em uma proposta de formação integral. Ao longo do documento, nota-se a tentativa de reposicionar a educação digital no centro das políticas educacionais, tirando-a do caráter periférico e utilitário que historicamente a marcou, sobretudo nas escolas públicas. Nesse sentido, o guia reconhece que

o letramento digital e midiático está relacionado à capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e atuar com informação e conteúdo em meios digitais, a partir de uma perspectiva crítica e ética. Essa competência requer não apenas habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de uma postura ativa, reflexiva e responsável diante das práticas de informação e comunicação contemporâneas (Brasil, 2025, p. 20).

A presença dessas formulações aponta para uma inflexão normativa em direção a práticas pedagógicas mais contextualizadas, alinhadas às demandas sociotécnicas e discursivas do século XXI. No entanto, a ausência do termo “letramento digital crítico” na Base Nacional Comum Curricular, bem como a escassa operacionalização desse conceito em habilidades concretas, revela um descompasso entre o discurso oficial e as práticas efetivamente valorizadas no cotidiano escolar.

Ainda que o documento da BNCCEM (Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio) incorpore referências à cultura digital e aos multiletramentos como eixos estruturantes do ensino de Linguagens, a ausência de uma delimitação conceitual mais precisa do letramento digital crítico fragiliza a aplicabilidade pedagógica dessas proposições. A competência geral nº 5, por exemplo, convoca o estudante a “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (Brasil, 2018), mas não especifica os modos de ação discursiva necessários à formação de sujeitos capazes de interpretar, avaliar e contrapor discursos hegemônicos no ambiente virtual.

Essa lacuna evidencia o risco de se reduzir a dimensão crítica da proposta a um exercício técnico de navegação e edição digital. Como advertem Silva e Ferreira (2022), a crítica só se efetiva quando há mediação docente qualificada e uma abordagem didática que promova a leitura dos sentidos ideológicos subjacentes aos textos. A instrumentalização das tecnologias, isolada de seus contextos de produção e circulação, compromete o potencial emancipador da prática pedagógica.

Ademais, cumpre lembrar, conforme apontam autores como Street (1984) e Pennycook (2001), que os letramentos nunca são neutros, mas carregam em si valores, interesses e relações de poder. Quando a escola ignora as práticas comunicativas dos jovens nos ambientes digitais — como memes, stories, vídeos curtos ou comentários — perde a chance de mobilizar um currículo situado, fundado na dialogia entre saberes escolares e práticas sociais. Nesse sentido, o conceito de “práticas letradas” defendido por Kleiman (2016) oferece um aporte fundamental para pensar o ensino como espaço de articulação entre linguagem e identidade, entre texto e contexto.

É preciso também considerar que a escassez de formação continuada específica para o trabalho com gêneros digitais e leitura crítica nas plataformas sociais aprofunda os desafios para o professor de Língua Portuguesa. Como observa Costa-Hübes (2008), a formação docente ainda se ancora, majoritariamente, em modelos centrados na tradição literária e gramatical normativa, o que colide com as exigências de um currículo voltado para práticas multimodais e tecnológicas.

Nesse cenário, documentos como o Guia Educação Digital e Midiática (Brasil, 2025) apresentam caminhos importantes. O texto propõe a articulação entre os campos da Comunicação e da Educação na construção de competências para a cidadania digital, enfatizando a necessidade de se integrar a análise crítica da informação às práticas pedagógicas. Esse movimento aponta para uma inflexão importante na política educacional brasileira, mas sua materialização ainda depende de investimentos sistemáticos na formação de professores, revisão de materiais didáticos e reestruturação dos tempos e espaços escolares.

Tendo em vista esse percurso, este capítulo propõe-se a examinar as competências e habilidades previstas pela normativa curricular para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com foco nas propostas que implicam o trabalho com gêneros textuais digitais. O objetivo da análise é elencar e interpretar criticamente tais prescrições, interrogando em que medida elas favorecem — ou limitam — a consolidação de um letramento digital crítico no espaço escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa empregada neste estudo é de natureza qualitativa, pautada por uma abordagem documental e analítico-crítica. O arcabouço teórico-metodológico está solidamente assentado na Linguística Aplicada Crítica e nos estudos

dos Multiletramentos (Moita Lopes, 2006; Street, 1984, 2014; Pennycook, 2001), adotando a premissa de que a linguagem é um instrumento de natureza política e que o letramento é intrinsecamente ideológico. O *corpus* de análise é constituído por documentos normativos oficiais da República Federativa do Brasil: 1) a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM); 2) O documento orientador “Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas” (MEC, 2025).

O procedimento de pesquisa primário consiste na análise crítica dessas normativas. Particularmente, o foco da investigação recai sobre a concentração de menções à cultura digital nas Competências Gerais (nº 5) e Específicas da Área de Linguagens (nº 6), bem como sobre as habilidades curriculares do componente de Língua Portuguesa que versam sobre a temática (EM13LGG704 e EM13LGG703). A análise visa confrontar a prescrição regulamentar do uso das tecnologias de forma “crítica, significativa, reflexiva e ética” com a ausência de uma definição explícita do Letramento Digital Crítico no plano curricular. O método aplicado busca evidenciar as limitações estruturais da BNCCEM: ao privilegiar a ênfase na leitura e análise (como na avaliação de fontes e no combate à desinformação), o documento negligencia a dimensão autoral e produtiva da crítica, falhando em articular o conceito de letramento a uma reflexão robusta sobre suas implicações ideológicas, os mecanismos algorítmicos e as estruturas de poder subjacentes. Essa lacuna, contudo, é parcialmente mitigada pelo Guia do MEC (2025), que complementa a proposição ao estruturar a educação digital em três eixos (acesso, análise crítica e produção ética), sinalizando uma inadiável reorganização curricular e epistemológica.

A metodologia adotada culmina na crítica à política de implementação, argumentando-se que o obstáculo primordial para a consolidação de um currículo efetivamente crítico reside na fragilidade da formação docente inicial e continuada. O presente trabalho postula, portanto, que a incorporação do Letramento Digital Crítico demanda uma interpretação política da normativa e de seus vieses ideológicos, que reforce a ampliação de políticas formativas e o reposicionamento do ensino de Língua Portuguesa como *locus* privilegiado de intervenção e transformação das práticas sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CULTURA DIGITAL: ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A BNCCEM, homologada em 2018, estabelece um conjunto de competências gerais e específicas a serem desenvolvidas ao longo da etapa final da Educação Básica. No que concerne ao componente curricular de Língua Portuguesa, observa-se um esforço para integrar a cultura digital às práticas escolares, ainda que de forma frequentemente indireta ou fragmentada. Essa presença é particularmente visível na competência específica nº 6 de Linguagens, que propõe: “utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 493). Embora tal formulação sinalize a importância do uso consciente e analítico das

tecnologias, ela não apresenta, em termos conceituais, uma definição clara de letramento digital crítico, nem orientações específicas sobre como tal competência pode ser efetivamente desenvolvida em sala de aula.

A análise das habilidades associadas a essa competência revela que a base normativa propõe aos estudantes atividades de leitura, produção e análise de textos em ambientes digitais, com ênfase na avaliação da credibilidade das fontes, no reconhecimento de *fake news* e no combate ao discurso de ódio. Habilidades como (EM13LGG704) — “analisar, em diferentes gêneros digitais, recursos argumentativos e estratégias persuasivas utilizadas em discursos de ódio ou desinformação” — e (EM13LGG703) — “avaliar a confiabilidade de fontes e a qualidade da informação em contextos digitais” — indicam uma preocupação com a formação de leitores críticos diante da avalanche informacional contemporânea. Essas habilidades dialogam com os princípios do letramento digital crítico, na medida em que demandam uma leitura que vá além da literalidade e que envolva julgamento de valor, posicionamento ético e capacidade de argumentação.

Entretanto, a organização fragmentada dessas habilidades e a ausência de uma unidade conceitual mais orgânica no texto da Base limitam o alcance transformador dessa proposta. Como observa Rojo (2013), a inserção das tecnologias na escola, quando desvinculada de uma reflexão sobre suas dimensões discursivas, políticas e ideológicas, tende a reduzir-se a uma instrumentalização vazia, desprovida de criticidade. Nesse sentido, a presença de expressões como “avaliar fontes” ou “reconhecer estratégias persuasivas” precisa estar ancorada em projetos pedagógicos que priorizem a problematização dos discursos em circulação, a análise das estruturas de poder que sustentam determinadas narrativas e a construção de contranarrativas capazes de reposicionar os estudantes como sujeitos discursivos ativos.

Além disso, chama atenção o fato de que muitas das habilidades relacionadas à cultura digital aparecem vinculadas exclusivamente à leitura e análise, sem contemplar de forma sistemática a produção discursiva nos ambientes digitais. Tal ausência compromete a dimensão autoral do letramento digital crítico, que, como destacam Coscarelli e Ribeiro (2025), deve articular a leitura crítica à produção ética e criativa de discursos. A escassez de habilidades voltadas à produção de textos multimodais, como vídeos, podcasts, postagens e outros gêneros característicos da comunicação digital, revela um hiato entre os objetivos declarados da BNCC e as práticas efetivamente esperadas dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente: a referida base, no que tange ao Ensino Médio, parte do pressuposto de que os professores estão aptos a operar com os multiletramentos e a cultura digital, sem reconhecer os desafios estruturais que marcam a formação inicial e continuada dos licenciados em Letras no Brasil. Como demonstram Takaki e Mór (2017), a maioria dos cursos de licenciatura supracitados ainda se organiza a partir de uma matriz tradicional, centrada no texto impresso e na norma culta, com pouca ou nenhuma ênfase nas textualidades digitais, na multimodalidade e nas práticas linguageiras juvenis. Essa dissonância entre currículo formativo e exigências

da base nacional fragiliza a implementação de propostas mais ousadas, que demandam não apenas domínio técnico, mas também repertório teórico-metodológico para lidar com discursos digitais em suas múltiplas dimensões.

A análise do documento normativo, portanto, revela tanto avanços quanto limites. De um lado, reconhece-se a importância da cultura digital como campo de atuação discursiva relevante para a formação cidadã. De outro, a ausência de articulação conceitual entre as habilidades e a noção de letramento digital crítico, bem como a lacuna na formação dos docentes, indicam a necessidade de revisão e aprofundamento das orientações curriculares. O próximo tópico abordará precisamente essa articulação com a prática docente e as tensões formativas enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa diante do novo paradigma discursivo imposto pelas tecnologias digitais.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA FRENTE AO LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO

A formação docente para o trabalho com práticas de linguagem no contexto digital enfrenta desafios que transcendem a dimensão técnica do uso de tecnologias. No cenário atual, marcado pela intensificação das textualidades multimodais e pela circulação de discursos mediados por plataformas, impõe-se a necessidade de reconfigurar os fundamentos da formação inicial e continuada em Letras, sobretudo no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. A atuação docente exige hoje a articulação entre multiletramentos, pensamento crítico e cidadania digital, o que demanda um novo modelo curricular e epistemológico.

Essa exigência se explicita, ainda que de forma fragmentada, na BNCC referente ao Ensino Médio, que insere a dimensão digital nas competências gerais e específicas da área de Linguagens. A presença do termo “tecnologias digitais” nas competências específicas de Língua Portuguesa, bem como de habilidades voltadas à análise crítica de discursos em ambientes virtuais, demonstra um reconhecimento inicial das transformações em curso. No entanto, a normativa não define nem articula de modo sistemático o conceito de letramento digital crítico, o que abre margem para interpretações difusas ou meramente instrumentais.

O quadro a seguir apresenta algumas das principais normativas da base relacionadas ao letramento digital, acompanhadas de uma crítica e de uma proposta de abordagem pedagógica que as articule com os princípios do letramento digital crítico.

Quadro 1: Normativas da BNCC/EM, críticas e proposições didáticas

Normativa da BNCC	Crítica	Proposição didática crítica
Competência específica de Linguagens n° 6: “Utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas de linguagem”.	A formulação é genérica e pouco operacionalizável, não define o que seja uso crítico nem como ele se articula ao ensino de linguagem.	Desenvolvimento de projetos interdisciplinares sobre análise de desinformação, discurso de ódio e estratégias discursivas em redes sociais.
Habilidade EM13LGG704: “Analisar, em diferentes gêneros digitais, recursos argumentativos e estratégias persuasivas utilizadas em discursos de ódio ou desinformação”.	Avanço importante ao reconhecer a circulação de discursos nocivos, mas limita-se à leitura, sem propor produção ou intervenção.	Produção de contranarrativas digitais (campanhas, vídeos, podcasts) baseadas em curadoria crítica de informações.
Habilidade EM13LGG703: “Avaliar a confiabilidade de fontes e a qualidade da informação em contextos digitais”.	A habilidade foca a avaliação da informação, mas não promove reflexão sobre os algoritmos e plataformas.	Estudo dos mecanismos de busca, funcionamento de redes e leitura crítica de métricas de engajamento e bolhas informacionais.
Competência geral n° 5: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”.	Reforça a dimensão ética e criativa, mas dilui a especificidade da linguagem verbal e multimodal.	Integração do trabalho com gêneros emergentes (memes, stories, threads, reels) e seu impacto na construção de <i>ethos</i> e argumentação.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Essas prescrições da BNCCEM, embora sinalizem uma mudança de perspectiva em relação ao currículo tradicional, ainda operam sob a lógica da generalidade e da abstração. Falta-lhes uma conceituação clara do que se entende por criticidade, bem como uma matriz formativa que sustente a formação docente nessa direção. Como afirma Moita Lopes (2006), a crítica não pode ser apenas um conteúdo ou uma habilidade, mas um posicionamento político-discursivo que atravessa o fazer pedagógico.

Nesse sentido, a publicação do guia de educação digital oferece um complemento normativo que pode orientar as redes de ensino na superação dessas irregularidades. O documento propõe uma taxonomia de competências digitais distribuídas em três eixos (acesso, análise crítica e produção ética) e enfatiza que a integração curricular deve ser acompanhada de formações para professores que envolvam também discussões epistemológicas e não apenas habilidades técnicas. Além disso, o Guia reafirma que a educação digital não pode ser implementada apenas como uso de dispositivos, mas como reorganização curricular, metodológica e formativa, centrada em práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos e os contextos onde estão inseridos. Isso implica promover o pensamento crítico, o engajamento ético e a criatividade como eixos do trabalho com as tecnologias (Brasil, 2025, p. 18).

Essa formulação explicita uma ruptura importante com concepções tecnicistas que limitam o uso das tecnologias à inserção de recursos digitais como ferramentas

de apoio instrumental. Ao insistir na necessidade de uma reorganização curricular e epistemológica, o documento convoca as instituições escolares a reconfigurar suas abordagens de ensino de forma estruturante, considerando os sujeitos da aprendizagem e os contextos sociotécnicos nos quais estão imersos.

A ênfase no pensamento crítico, no engajamento ético e na criatividade como pilares da prática pedagógica com tecnologias dialoga diretamente com as formulações de autores como Paulo Freire (1989), que já afirmava que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ou seja, não se trata de aderir a uma política de inovação esvaziada de sentido, mas de tensionar o próprio conceito de inovação à luz de uma pedagogia crítica e comprometida com a transformação social.

Ao propor que a educação digital envolva práticas contextualizadas e centradas nos sujeitos, o Guia também se alinha às perspectivas dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000), nas quais a diversidade linguística, cultural e tecnológica é reconhecida como constitutiva das práticas comunicativas contemporâneas. A dimensão ética, frequentemente negligenciada em abordagens pragmáticas de inserção tecnológica, é recolocada como princípio orientador da formação cidadã, permitindo que os estudantes desenvolvam uma postura ativa, reflexiva e socialmente responsável diante dos fluxos informacionais que os atravessam cotidianamente.

Dessa forma, o Guia não apenas amplia as diretrizes da BNCC, mas fornece subsídios concretos para que redes de ensino e docentes construam projetos curriculares coerentes com as exigências do letramento digital crítico. No entanto, como já indicaram Silva e Ferreira (2022), a ausência de uma política nacional articulada de formação docente em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) continua a ser um obstáculo relevante. Sem essa mediação formativa, há o risco de que as proposições do Guia permaneçam como intenções normativas descoladas da realidade escolar.

A incorporação do letramento digital crítico, portanto, não se restringe ao documento basilar como texto, mas demanda sua ampliação enquanto prática, ancorada em documentos complementares, políticas formativas e reorganizações curriculares. Essa perspectiva desafia a escola a se constituir como espaço de leitura e produção de discursos, no qual os estudantes desenvolvam capacidades de posicionamento, intervenção e autoria em contextos digitais mediados por disputas de sentidos.

Quadro 2: Articulação entre os eixos da Educação Digital e Midiática (MEC/SEB, 2025) e o letramento digital crítico

Eixo da Educação Digital e Midiática	Descrição segundo o documento do MEC	Conexão com o letramento digital crítico	Propostas de intervenção curricular no Ensino Médio
Acesso e navegação	Desenvolver habilidades para acessar, buscar, filtrar e navegar com segurança por ambientes digitais.	Relaciona-se ao domínio técnico, mas carece de vínculo com a compreensão dos regimes discursivos e das infraestruturas algorítmicas.	Oficinas de letramento informacional com ênfase na curadoria de fontes e análise de arquitetura de plataformas (Google, Instagram, TikTok).
Análise crítica e reflexiva	Avaliar criticamente os conteúdos digitais, considerando autoria, veracidade, intenção, valores e interesses em jogo.	Esse eixo constitui o núcleo conceitual do letramento digital crítico, pois articula leitura crítica, posicionamento e ética discursiva.	Leitura comparada de discursos políticos, publicitários e jornalísticos em diferentes plataformas; análise de fake news e fact-checking.
Produção ética e criativa	Criar conteúdos digitais respeitando direitos autorais, valores democráticos e responsabilidade social.	Reforça a dimensão autoral do letramento, articulando ética, multimodalidade e construção de ethos.	Projetos de produção de gêneros multimodais (reels, podcasts, campanhas sociais) que envolvam pesquisa, argumentação e edição digital.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Essas diretrizes reforçam a ideia de que o trabalho com tecnologias na escola deve estar amparado por um projeto político-pedagógico que vá além da operacionalização instrumental. Ao propor um enfoque que conjuga acesso, crítica e produção, o documento do MEC de 2025 amplia a possibilidade de um currículo que efetivamente promova a formação de sujeitos digitais conscientes e atuantes.

O desafio, entretanto, permanece na articulação entre esses eixos e o cotidiano da prática docente. Para isso, torna-se indispensável que as propostas formativas destinadas aos professores de Língua Portuguesa incorporem os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, a abordagem dos multiletramentos e a problematização dos regimes discursivos que estruturam a vida social digitalizada (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006; Rojo, 2013).

A análise conjunta das normativas da BNCC e das diretrizes do Guia de Educação Digital e Midiática revela uma ambiguidade estrutural: ao mesmo tempo em que se reconhece, em termos normativos, a centralidade das práticas digitais no desenvolvimento de competências linguísticas, não se oferece uma conceituação sólida nem mecanismos sistemáticos para sua implementação pedagógica. O termo “crítica”,

presente em diversas habilidades, aparece desvinculado de uma fundamentação teórica que articule linguagem, poder e ideologia — dimensões centrais ao letramento crítico, conforme definido por autores como Freire (1989), Street (2014) e Luke (2012). Esse descompasso entre prescrição e prática exige do docente uma postura de mediação ativa e interpretativa, que vá além da leitura literal da norma e atue sobre as frestas do currículo, construindo sentidos a partir da realidade da sala de aula.

Ao trazer os eixos “análise crítica e reflexiva” e “produção ética e criativa” como estruturantes da educação digital, o Guia do MEC reintroduz, mesmo que indiretamente, a urgência do trabalho com gêneros digitais, com autoria discursiva e com a problematização das tecnologias enquanto práticas culturais situadas. Para que tais orientações ganhem concretude no Ensino Médio, é necessário que o ensino de Língua Portuguesa se reposicione enquanto campo privilegiado de formação crítica, não se limitando a sequências didáticas de leitura de textos digitais, mas investindo na criação de ambientes de autoria, algoritmos e regimes de visibilidade, na exploração das materialidades dos textos e na construção de uma ética discursiva sensível às disputas de sentido nas redes.

Assim, a convergência entre as normativas e as demandas de um letramento digital crítico só será frutífera se o professor for compreendido como intelectual capaz de intervir na cultura escolar, apropriando-se das diretrizes curriculares como textos passíveis de interpretação e resignificação. Isso implica deslocar o foco da adequação técnica para o engajamento político-discursivo com a linguagem, compreendendo o currículo como espaço de disputa, e o ensino como prática situada que deve enfrentar, de modo qualificado, os desafios que as textualidades digitais impõem à escola e à democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo reafirma a relevância teórica e política do letramento digital crítico na formação de estudantes do Ensino Médio, sobretudo frente aos obstáculos impostos por uma cultura digital hiperconectada, marcada pela fragmentação de sentidos, pela viralização de discursos e pela crescente erosão das fronteiras entre fato e ficção. Em um cenário em que a desinformação se constitui como prática discursiva recorrente — muitas vezes camuflada sob a forma de pós-verdades e conteúdos viralizáveis —, a escola assume papel decisivo na constituição de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e de produzir intervenções discursivas éticas, reflexivas e autorais.

A normativa educacional brasileira, ao introduzir as noções de cultura digital e multiletramentos, sinaliza a necessidade de transformação das práticas pedagógicas, especialmente no componente de Língua Portuguesa. Ainda que o termo “letramento digital crítico” não figure explicitamente no documento, diversas competências e habilidades sugerem sua incorporação transversal, como se observa na Competência Geral 5 e na Competência Específica de Linguagens 6. Entretanto, o percurso normativo não se realiza plenamente na prática escolar. As formulações da base são, em geral, amplas

e insuficientemente acompanhadas de exemplos, marcos conceituais ou instrumentos de operacionalização, o que amplia a assimetria entre o que se prescreve e o que se pratica.

Os dados sugerem que um dos principais entraves à consolidação de práticas de letramento digital crítico no contexto escolar pode estar situado na fragilidade da formação docente inicial e continuada, uma vez que os discursos assumidos pelos documentos oficiais não asseguram em si mesmos uma prática transformada (e transformadora). Ao delegar ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de transitar entre múltiplas linguagens — verbais, visuais, sonoras e digitais — e de mediar práticas de leitura e produção que envolvem tecnologias, algoritmos e regimes de visibilidade, o currículo escolar impõe desafios que ultrapassam os limites da formação pedagógica tradicional. Tal cenário evidencia a necessidade de programas formativos que contemplem, de forma articulada, as dimensões discursivas, tecnológicas e políticas da atuação docente.

A publicação do documento sobre educação digital e midiática contribui para preencher parte desse vazio, ao propor eixos estruturantes (acesso, análise crítica e produção ética) e ao reconhecer que a integração curricular das práticas digitais demanda reorganização institucional e reorientação metodológica. No entanto, sua efetividade dependerá da capacidade das redes de ensino de construir políticas públicas que valorizem a formação docente como eixo estruturante de qualquer transformação educacional significativa.

Capacitar adolescentes para a atuação crítica, ética e segura em ambientes digitais não constitui uma tarefa isolada, tampouco instrumental. Trata-se de um projeto formativo complexo, que requer esforços coordenados entre professores, gestores, famílias e políticas públicas. A propagação de discursos de desinformação — como as *fake news* — só poderá ser enfrentada a partir de práticas escolares que valorizem a leitura crítica, o questionamento, a autoria e o posicionamento.

Por fim, é preciso compreender que o letramento digital crítico não é um conteúdo aditivo ao currículo, mas uma lente que redefine a própria lógica de ensino da linguagem. Ao promover um ensino que se aproxime das realidades comunicacionais dos estudantes, o professor assume um papel epistêmico de mediador da cultura digital. Reconhecer, desnaturalizar os discursos que circulam nas redes (e intervir sobre eles, quando necessário) torna-se, então, uma tarefa não apenas possível, mas inadiável para a escola que deseja formar sujeitos capazes de atuar, resistir e transformar as práticas discursivas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**. Brasília: MEC/SEB, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/documentos/educacao-digital-midiatica>>. Acesso em: 30 jul. 2025.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/4427>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. C. L. L. Letramento digital e escola: o que é preciso saber para enfrentar os desafios da educação contemporânea. **Preprint SciELO**, 2025. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6864>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. C. P. **Práticas de letramento e formação docente: olhares etnográficos**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LUKE, A. **Critical literacy**: foundational notes. *Theory into Practice*, v. 51, n. 1, p. 4–11, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

ROJO, R. H. M. (Org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, T. T.; FERREIRA, E. G. Letramento digital crítico na formação docente: entre políticas públicas e práticas pedagógicas. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, n. 3, p. 78–94, 2022.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAKI, N.; MÓR, W. Jogos digitais e práticas de letramento: entre o técnico e o crítico. **Revista Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 328–351, 2017.

VERBALIZAÇÃO DE TERMOS (META)LINGUÍSTICOS NO CONTEXTO DA ESCRITA COLABORATIVA

Maria Auxiliadora da Silva (UFAL)

Cristina Felipeto (UFAL)

A FALA QUE ESTRUTURA A ESCRITA

Este trabalho propõe uma imersão na dinâmica vocal que circunda e sustenta a produção textual em sala de aula, desafiando a noção da escrita como um ato puramente silencioso ou solitário. Ao investigar a interseção entre as verbalizações docentes de termos (meta)linguísticos³³ e os processos de escrita colaborativa em diádes de alunos brasileiros e portugueses, a pesquisa revela como a intervenção oral do professor não apenas acompanha, mas efetivamente molda a gênese do texto. Ancorado nos dados multimodais do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME/UFAL), o estudo demonstra que a nomeação explícita de categorias gramaticais e textuais atua como um andaime cognitivo indispensável, transformando o diálogo espontâneo em ferramenta de revisão e consolidando a consciência metalinguística necessária para o domínio da escrita formal.

No âmbito educacional, a escrita colaborativa revela-se um cenário privilegiado para investigar a emergência de verbalizações (meta)linguísticas, entendidas aqui como indícios de reflexão sobre a língua e de negociação de sentidos entre os alunos. Sob a ótica da Linguística Enunciativa de Benveniste (1974), este trabalho examina como essas verbalizações atuam como operadores argumentativos, guiando a construção conjunta do texto e estabelecendo uma dimensão metalinguística essencial à formação. A análise apoia-se em dados de diádes de alunos em formação da competência escrita, cujas interações das professoras durante a escrita colaborativa potencializam processos de explicitação, negociação e reformulação de terminologias com reflexões (meta)linguísticas.

A aquisição da escrita é um processo complexo que transcende a mera codificação de fonemas em grafemas. Envolve, sobretudo, a entrada da criança em uma nova ordem de interação discursiva e cognitiva. Nesse cenário, a sala de aula configura-se como um espaço ecológico de trocas, onde a mediação docente desempenha um papel crucial. O presente artigo, propõe-se a investigar um aspecto específico e fundamental dessa mediação: a *verbalização de termos (meta)linguísticos* por parte das professoras e seu impacto direto na escrita colaborativa de alunos recém-alfabetizados.

33 - Termos (meta)linguísticos são palavras ou expressões específicas utilizadas para que os professores possam explicar conceitos de forma precisa e clara. Ao introduzirem termos técnicos na sala de aula, os professores incentivam os alunos a pensar criticamente sobre a linguagem e a apropriar-se desses conceitos de forma adequada, contribuindo para o desenvolvimento da sua consciência linguística.

A escrita em sala de aula não ocorre no vácuo; ela é cercada por oralidade. No entanto, há uma escassez na literatura científica de estudos que analisem, com precisão microgenética, como a fala do professor, especificamente o uso de termos (meta)linguísticos com terminologia gramatical e textual (como ‘parágrafo’, ‘vírgula’, ‘sujeito’, ‘rima’), interfere no gesto de escrita do aluno em tempo real.

Desse modo, um dos desdobramentos dessa pesquisa é evidenciar como essa verbalização (menção explícita) de termos (meta)linguísticos, realizada pelas professoras brasileira e portuguesa, orienta a construção de narrativas ficcionais em diádes de alunos. Compreendendo, assim, como a “fala sobre a língua” se transforma em “ação na língua” durante a produção textual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para a análise dos processos de construção textual, recorreremos à Genética Textual (Grésillon, 1991; Willemart, 1993; Biasi, 1996), campo que oferece o instrumental necessário para interpretar o manuscrito escolar como um objeto em movimento. Tal perspectiva dialoga diretamente com as investigações de Calil, Fabre (2001, 2020) e Felipeto (2008), que se dedicam ao estudo da “escrita em ato” de alunos recém-alfabetizados, mapeando os percursos criativos e as rasuras de quem inicia sua trajetória no universo letrado.

Um pilar fundamental para esta análise reside no conceito de consciência metalinguística, definida por Gombert (1992) como a capacidade de refletir sobre a linguagem, tomando-a como objeto de conhecimento e manipulando suas estruturas de forma deliberada. No contexto da escrita colaborativa, essa competência é exteriorizada quando os estudantes verbalizam termos (meta)linguísticos, engajando-se na revisão de escolhas lexicais e sintáticas e na negociação de alternativas textuais. Tais movimentos discursivos evidenciam não apenas a apropriação do funcionamento sistêmico da língua, mas também a ativação de processos cognitivos superiores indispensáveis ao gerenciamento da produção escrita.

Utilizamos a Genética de Textos não apenas para analisar o manuscrito final, mas para compreender o processo de criação. O foco recai sobre a “escrita em ato”, observando as rasuras, as pausas e as reformulações como vestígios do pensamento da criança. Nesse contexto, a oralidade que circunda o ato de escrever é vista como parte integrante da gênese do texto. Sob a ótica de Émile Benveniste, a linguagem é compreendida como enunciação. A sala de aula é um espaço de intersubjetividade onde o ‘eu’ (aluno/professor) se constrói na relação com o ‘tu’. A verbalização metalinguística é, portanto, um ato enunciativo que convoca o aluno a assumir uma posição de distanciamento e reflexão sobre o seu próprio dizer e escrever. Dialogando com a Psicologia Cognitiva, entendemos que a verbalização docente atua como um andaime

(*scaffolding*³⁴) para a memória de trabalho dos alunos. Ao nomear um problema (ex: “falta pontuação”), a professora ativa a consciência metalinguística do aluno, permitindo que ele desloque sua atenção do conteúdo (o que dizer) para a forma (como escrever).

Nesse contexto, Felipeto e Marques (2018) contribuem com uma investigação fundamentada nas concepções de Benveniste (1974), trazendo reflexões pertinentes sobre a natureza intersubjetiva do discurso. Segundo os autores:

O formato de escrita colaborativa se reveste de uma importância fundamental para a prática de produção textual em sala de aula, posto que instaura uma situação discursiva propícia à interação e conhecimentos para compartilhar. Assim, “eu” designa aquele que fala e que, por se dirigir a alguém, constitui, ao mesmo tempo, um “tu”. Essa é a condição básica do diálogo e tem como característica a reciprocidade: “que eu me torne tu na alocução daquele que por sua vez se designa por eu”. Essa polaridade e indissociabilidade das pessoas “eu” e “tu” são condições fundamentais para a existência da intersubjetividade e é o que torna possível toda comunicação linguística. (Felipeto; Marques, 2018, p. 3-4).

No processo de escrita, a verbalização de termos (meta)linguísticos representa a emergência da reflexão explícita sobre o sistema da língua. Enquanto Gombert (1992) estabelece a consciência metalinguística como essencial para a aquisição da escrita, Barbeiro e Calil (2020) evidenciam como essa competência é mobilizada na colaboração. Para estes autores, a fala sobre a língua atua como um regulador discursivo, servindo de elo indispensável entre os conceitos teóricos e sua aplicação prática na construção do texto.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2025) aborda os impactos da verbalização das professoras no processo de construção das narrativas ficcionais dos alunos recém-alfabetizados, para a autora “o olhar atento das professoras cria um ambiente privilegiado para a aprendizagem da composição escrita, pois em suas aulas de linguagem, eles promovem o desenvolvimento e aprimoramento da competência linguística dos alunos.” Dessa forma, o processo de aprendizagem da composição escrita passeia pela atividade metalinguística, e através dos vestígios deixados torna-se possível a análise dos níveis de desenvolvimento dos alunos.

A figura abaixo sistematiza os percursos reflexivos percorridos pelos alunos, evidenciando como estes são mediados pelas verbalizações e orientações docentes no decorrer da produção textual.

34 - O termo inglês *scaffolding*, frequentemente traduzido como **Andaimagem** é uma metáfora utilizada na Psicologia Cognitiva e na Educação para descrever a **estrutura de apoio provisória** oferecida por um indivíduo mais experiente (professor ou par) a um aprendiz, permitindo que este realize uma tarefa que não conseguiria executar autonomamente.

Figura 1: Ciclo da reflexão (Meta)linguística

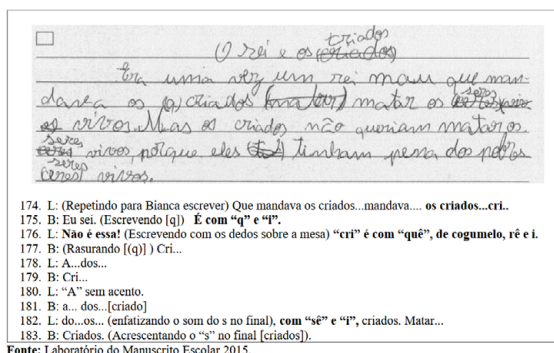


Fonte: Silva (2025)

A representação visual do Ciclo de Reflexão (Meta)linguística ilustra o processo contínuo e interconectado de apropriação da metalinguagem em sala de aula. A análise deste ciclo revela que as verbalizações docentes transcendem a mera instrução passiva, atuando como verdadeiros catalisadores da aprendizagem ativa. Ao conectar a intervenção do professor à reflexão e à produção discente, o esquema evidencia a interdependência entre instrução, cognição e a materialização do saber na escrita colaborativa, reafirmando o caráter dinâmico, não linear e retroalimentado do desenvolvimento da consciência metalinguística.

Ao contrapor os contextos de ensino, nosso estudo expõe o abismo entre o construtivismo adotado no Brasil e a sistematicidade do método fônico português. Os dados concretos sobre o déficit de alfabetização no cenário brasileiro conferem urgência ao debate, sugerindo que a falta de ensino explícito do código pode ser um entrave. A inclusão do excerto dialogal demonstra, na prática, que a qualidade das reflexões metalinguísticas das crianças é tributária da metodologia aplicada. Contudo, para uma compreensão holística, faz-se necessário dissecar as vantagens e desvantagens de cada vertente (fônica versus alfabético-silábica), avaliando qual modelo oferece as ferramentas mais robustas para a aquisição da escrita.

Texto Dialogal 1: Momento de Linearização - O rei e os criados, 004_23_02_2015_B_L.



Fonte: Laboratório do Manuscrito escolar, 2015.

Neste recorte da negociação para a construção da narrativa ficcional da diáde portuguesa, o diálogo é marcado por uma constante negociação metalinguística de natureza fono-ortográfica. Um exemplo paradigmático ocorre quando L veta a tentativa de B de grafar 'criados' com a letra 'q'. A justificativa apresentada por L, de que a palavra se escreve com "quê de cogumelo", seguido de 'rê' e 'i', transcende a simples correção de erro. Ela materializa a aplicação prática do método fônico adotado na escola, no qual a validação da escrita passa pela associação consciente entre o fonema e seu grafema correspondente em palavras de referência. O episódio confirma como a metodologia de ensino instrumentaliza os alunos para argumentarem sobre as próprias escolhas ortográficas.

Todavia, o contexto brasileiro ainda apresenta entraves estruturais significativos, tais como a formação insuficiente do corpo docente, a escassez de recursos pedagógicos adequados e a inconsistência das políticas educacionais, fatores que comprometem a implementação ampla e eficaz desse método. Essas questões serão examinadas com maior profundidade no tópico subsequente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista utiliza dados do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), foram coletados nos anos de 2013 e 2015 através do *Sistema Ramos*, ferramenta que permite o registro síncrono da escrita e da interação. Para a análise, selecionamos oito processos de produção textual de alunos recém-alfabetizados (7 a 8 anos): metade referente a uma diáde brasileira (Maceió/AL, "Projeto Contos do Como e do Porquê") e a outra metade a uma diáde portuguesa (Vagos, "Projeto Interwriting"), permitindo um estudo comparativo entre os contextos. Dessa forma, é possível quantificar e qualificar a frequência desses comentários (meta)linguísticos em cada produção. Conforme evidencia Calil,

O Sistema Ramos oferece um amplo conjunto de informações (pragmáticas, linguísticas, cognitivas, interacionais, didático-curriculares) interconectadas, favorecendo a compreensão do percurso genético e da construção textual e suas relações com os conteúdos de ensino e a aprendizagem dos alunos recém-alfabetizados (2020, p. 22).

Os participantes, ambos cursando o 2º ano do Ensino Fundamental, foram selecionados com base em critérios de afinidade e continuidade da colaboração vinda do 1º ano. O *corpus* brasileiro (Maceió, 2012) advém de uma turma de 11 alunos, focalizando especificamente a “Diade 2”. O *corpus* português (Aveiro, 2015), oriundo de uma classe de 21 alunos, centra-se em uma dupla de meninas que trabalhou conjuntamente em todas as etapas da coleta. Ressalta-se que, embora todos os alunos de ambas as turmas tenham realizado as atividades, o recorte do estudo priorizou essas diades pela consistência da interação.

Para a realização dos projetos pedagógicos, os alunos são orientados pelas professoras a constituir duplas com base no critério de afinidade. Após a organização da sala de aula, o docente media a definição e a alternância dos papéis de escrevente e de ditante, acompanhando atentamente as interações estabelecidas entre os alunos. Nesse contexto, a escrita colaborativa configura-se como uma prática orientada pela intervenção docente, que, por meio de sua verbalização, estimula a negociação de sentidos, a reflexão sobre a língua e a construção conjunta do texto, favorecendo o desenvolvimento da consciência metalinguística dos participantes.

A inovação metodológica deste estudo reside no uso do Sistema Ramos. Diferente de coletas tradicionais, este sistema permite o registro filmico sincronizado de três dimensões simultâneas:

1. **O traço da escrita:** Captura digital do que está sendo escrito no papel em tempo real.
2. **O áudio e vídeo:** Registro das interações orais e gestuais entre os alunos e o professor.
3. **O diálogo:** A transcrição das falas concomitantes ao ato de escrever.

Essa abordagem multimodal possibilita observar o momento exato em que uma intervenção oral do professor gera uma alteração (rasura, inserção ou correção) no manuscrito.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise dos dados apoia-se em um tripé teórico que dialoga entre a linguística e a cognição. Os alunos, organizados em diades, foram orientados a escrever narrativas ficcionais inventadas. A análise comparativa entre Brasil e Portugal permite identificar invariantes no processo de aquisição da escrita e especificidades culturais na mediação docente.

Apesar das diferenças dialetais e curriculares dos dois países, observou-se uma convergência no funcionamento da escrita colaborativa: em ambos os contextos, a presença ativa da professora, verbalizando categorias da língua, foi determinante para a qualificação do texto final. A “rasura oral” (discussão sobre a língua) precedeu quase invariavelmente a “rasura escrita” (correção no papel). Identificou-se que, quando a professora utiliza um termo metalinguístico preciso, os alunos tendem a interromper o fluxo de escrita linear para realizar operações de revisão. A verbalização funciona como um “alerta cognitivo”. Ao ouvir o termo ‘travessão’ verbalizado pelo docente, a diade frequentemente retorna ao texto para verificar a visualidade do diálogo, inserindo o sinal gráfico antes de prosseguir com a narrativa.

A apresentação da consigna textual pelas professoras é uma ocasião especialmente relevante para este estudo, por se tratar do momento em que os alunos têm contato com os elementos que irão orientar suas reflexões metalinguísticas e tomadas de decisões enquanto negociam e escrevem seus textos.

Ao longo dos 8 processos, foram catalogados 68 tipos de termos linguísticos. O volume de intervenções aponta para dinâmicas de sala de aula distintas: média de 14 verbalizações/sessão no contexto brasileiro contra 65 no português. Esses dados, que totalizam 234 ocorrências verbais, demonstram o papel central da oralidade na regulação da escrita. É importante notar que muitos desses termos funcionaram como andaimes cognitivos durante o diálogo, guiando a revisão e a estruturação da narrativa, sem necessariamente se materializarem no texto final, um fenômeno que apenas o rastreamento processual via Sistema Ramos permite evidenciar.

Figura 1: Termos (meta)linguísticos verbalizados

ECR BRASIL - TERMOS LINGUÍSTICOS VERBALIZADOS				
acento grave	conflito	data	dois pontos	estrofe
frase	HISTÓRIA	letra maiúscula	maiúsculo	minúsculo
nome	autor	palavra	palavrinha	parágrafo
personagem	personagens	pontinho	ponto final	ponto de interrogação
sinais de pontuação	tema	textinho	texto	virgula
EV PORTUGAL - TERMOS LINGUÍSTICOS VERBALIZADOS				
acento agudo	“e” cedilha	caligrafia	conclusão	conteúdo
data	desenvolvimento	dita (escreve)	escrita	fala
fim	frase	frases	hífen	HISTÓRIA
ideias	início	introdução	letra	maiúsculo
margem	meio	minúsculo	palavra	parágrafo
parênteses	personagens	pontinho	ponto	ponto de interrogação
princípio	sentido	sequência	sinal de pontuação	sinais de pontuação
tema	textinho	título	travessão	virgula
final	escrever	escrita	***	***

Fonte: Silva 2025

Selecionamos excertos representativos desses momentos, a partir de recortes das consignas das escolas brasileira e portuguesa presentes nos processos analisados. Tais trechos evidenciam de que modo as verbalizações das professoras, no decorrer da mediação da produção textual, influenciam a construção dos manuscritos elaborados pelos alunos.

Texto Dialogal 2: Momento de Apresentação - Como surgiram as palavras,
011_11_06_2012_C_I.

121. PROFESSORA: Então, ó, presta atenção agora. Todo mundo vai ter um tempinho pra pensar (*Professora olha para o quadro, onde o título do conto está escrito.*) (Professora está com a mão sobre o quadro.) Éé, hoje o **tema** vai ser “Como surgiram as **palavras**”. Não vai ser **tema** livre, tá?
122. ALUNOS: Ahhh. (Expressando insatisfação.)
123. PROFESSORA: Vai ser “Como surgiram as **palavras**”, então lembrem tudo isso que a tia falou, tá? Que sempre o **conto**... A gente tem o quê? Que explicar o porquê das coisas. Então, hoje vocês vão explicar como surgiram as palavras, tá? Pensem no, no probleminha do **conto**, num é? No **conflito**. Na solução que ele vai ter, tá? Pensem nos **personagens**. :: É hora de planejar agora, tá bom?
124. ALUNO: Eu já pensei.

Fonte: Fonte: Laboratório do Manuscrito escolar, 2012.

Através da análise do vídeo capturado pelo Sistema Ramos, é possível observar que a professora brasileira interpela os alunos sobre o tipo de atividade que farão, no turno 123, a verbalização torna-se estruturante. A professora mobiliza termos (meta)linguísticos específicos da narratologia para garantir que o texto produzido pertença ao gênero solicitado.

Conto: Ao nomear o gênero, ela convoca um “contrato de leitura/escrita” que pressupõe certas regras (brevidade, unidade de efeito).

Conflito: Este é o ponto mais sofisticado da mediação. Note-se que a professora utiliza uma estratégia de reformulação sinonímica pedagógica: ela diz “pensem no probleminha” e, imediatamente, introduz o termo(meta)linguístico ‘conflito’. Ela traduz a linguagem do aluno para a metalinguagem da área, ensinando que toda narrativa precisa de uma quebra de estabilidade para avançar.

Personagens: A menção explícita a este termo obriga os alunos a definirem os elementos da narrativa antes mesmo de iniciarem a escrita linear: “É hora de planejar agora”.

A verbalização destes termos destacados evidencia que a fala da professora age como um guia de planejamento textual. Ela desmonta a complexidade da tarefa de escrever em partes menores e gerenciáveis: *sobre o que escrever* (tema/palavras) e *como estruturar* (conto/conflito/personagens). Sob a ótica da Genética Textual, este diálogo constitui um *rascunho oral*, onde as balizas da narrativa são fixadas antes de o lápis tocar o papel.

No Texto Dialogal 3, apresentamos mais um exemplo de como os objetos didáticos se manifestam no desenvolvimento das verbalizações dos escreventes iniciantes durante o processo de construção textual. Destaca-se, mais uma vez, o objeto didático “fala da professora”, considerada no contexto da orientação oferecida às diádes ao longo da elaboração do texto.

Texto Dialogal 3: Momento de Apresentação - O palhacinho, 002_12_02_2015_B_L.

45. PROFESSORA: (S.I.) E então vamos fazer como é costume. Primeiro em um tom de voz baixinho vocês vão pensar em algo bonito. Deem asas à vossa imaginação. Inventem, criem. Não se esqueçam de que sempre digo para:
46. ALUNOS: **Parágrafos...**
47. PROFESSORA: **Parágrafos... Frases...**
48. ALUNOS: Curtas (Respondem em uníssono)
49. PROFESSORA: **E sinais de...**
50. ALUNOS: **Pontuação.** (Respondem em uníssono)
51. PROFESSORA: Não esquecer...
52. ALUNA: Adequados para cada frase.

Fonte: Fonte: Laboratório do Manuscrito escolar, 2012.

Diferentemente da mediação brasileira, que incidiu sobre a superestrutura do gênero (conto, conflito), a análise dos turnos 45 a 52 da professora portuguesa revela uma verbalização docente voltada para a microestrutura textual e para os aspectos notacionais da escrita. Os termos destacados (parágrafos, frases, sinais de pontuação) funcionam aqui como gatilhos de recuperação de uma *memória discursiva* já consolidada na turma.

A interação assume um caráter de coenunciação ritualística, onde a instrução não é apenas transmitida, mas *performada* em conjunto:

1. A Segmentação do Texto: Nos turnos 46 e 47, a verbalização dos termos ‘parágrafos’ e ‘frases’ não surge como uma novidade, mas como uma regra internalizada.

Dinâmica de Antecipação: É notável que, antes mesmo de a professora terminar a frase “sempre digo para:”, os alunos antecipam o termo ‘parágrafos’ (turno 46). Isso demonstra que a estrutura visual do texto (a mancha gráfica) já faz parte do *script* cognitivo da turma.

Controle da Sintaxe: A professora verbaliza ‘frases’ e os alunos completam em uníssono com ‘curtas’ (turno 48). Aqui, a verbalização metalinguística atua como um mecanismo de controle estilístico e sintático. A instrução explícita para “frases curtas” visa evitar a complexidade hipotática (períodos longos e confusos), comum nessa faixa etária, induzindo uma escrita mais clara e segmentada.

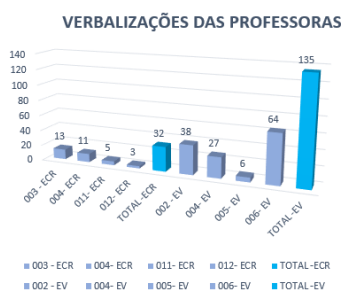
2. A Pontuação como Elo Semântico-Prosódico: No turno 49, a professora utiliza a estratégia de *elipse oral* ao dizer “E sinais de...”, obrigando os alunos a preencherem a lacuna com o termo ‘pontuação’.

Andaimagem de Recuperação: A pausa na fala da professora serve como um andaime que testa e valida a atenção dos alunos.

Funcionalidade da Regra: O diálogo não para na nomeação do termo. No turno 52, uma aluna verbaliza a função da regra: “Adequados para cada frase”. Isso comprova que a metalinguagem não é apenas um rótulo decorativo, mas uma ferramenta operacional. A criança demonstra consciência de que a pontuação não é aleatória, mas dependente do sentido da frase (interrogativa, exclamativa, declarativa).

A verbalização da professora portuguesa caracteriza-se pela diretividade formal. Enquanto a professora brasileira atuou na gênese das ideias (invenção), a professora portuguesa atua na gênese da textualização (materialização). Os termos destacados operam como um *checklist* oral que precede a escrita, garantindo que os alunos monitorem ativamente a topografia do texto (paragrafação) e a sua coesão local (pontuação e extensão das frases). Sob a ótica de Benveniste, a sala de aula aqui se revela como um espaço onde a ‘língua’ é recriada na interação “eu-tu” antes de se fixar no papel. A seguir apresentaremos um gráfico que retrata as falas das professoras durante os protocolos de escrita colaborativa nas escolas que constituem o corpus.

Gráfico1: Quantitativo de ocorrências de verbalizações de termos (meta)linguísticos por processo analisado.



Fonte: Silva (2025).

Os dados apontam que o método da professora portuguesa, caracterizado pelo diálogo constante, é decisivo para estimular a consciência metalinguística dos aprendizes. Mais do que melhorar o texto final, essa prática valida a importância da “fala em interação” como ferramenta de ensino, sugerindo caminhos para uma didática da escrita mais participativa. A seguir, os resultados obtidos são discutidos à luz dessas constatações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas neste estudo permitem concluir que a verbalização de termos (meta)linguísticos desempenha um papel estruturante na escrita colaborativa. Observou-se que os alunos mobilizam tais verbalizações para refletir sobre a própria produção e realizar operações de reformulação textual, abrangendo desde aspectos gráficos e ortográficos até dimensões mais complexas, como a pontuação, a sintaxe e a organização discursiva.

À luz dos pressupostos de Apothéloz (2005), a dinâmica da diade revelou-se um espaço privilegiado de monitoramento metacognitivo. Identificou-se que o aluno encarregado de ditar a história assume a função de “revisor online” e guardião da memória discursiva. Ao iniciar ou rememorar as proposições previamente combinadas, esse participante assegura a manutenção do planejamento textual. Por outro lado, o aluno responsável pela inscrição material (o escriba) atua como um filtro regulador,

oficializando o registro no papel, mas também exercendo agência para alterar o curso da narrativa, o que demonstra que o manuscrito final é fruto de uma constante negociação de sentidos e poderes.

O estudo comparativo evidenciou, ainda, o impacto direto das diferentes abordagens pedagógicas na materialidade do texto:

No contexto brasileiro, a mediação pautada em uma abordagem socioconstrutivista privilegiou a fluência criativa e a invenção do enredo. A postura docente, menos diretiva quanto à correção normativa imediata, resultou em narrativas mais extensas e imaginativas, porém com menor rigor quanto aos aspectos sintáticos e gramaticais.

No contexto português, a verbalização docente explícita e constante de conceitos gramaticais e estruturais (paragrafação, pontuação) moldou textos com maior densidade metalinguística. A presença de um índice elevado de rasuras nesses manuscritos denota um processo de escrita marcado pela revisão recorrente e pela preocupação formal.

Conclui-se, portanto, que a fala do professor não é apenas um suporte instrucional, mas um *instrumento de modelagem cognitiva*. A verbalização de termos (meta)linguísticos atua como fator pedagógico determinante, transformando a interação oral em uma ferramenta de aprendizado da língua escrita. Assim, sustentamos a hipótese de que o protagonismo discente, embora essencial, não prescinde de uma mediação docente explícita. A consciência metalinguística demanda, portanto, uma intervenção pedagógica eficaz que forneça as competências basilares para o domínio da cultura escrita.

Espera-se que estes achados contribuam para futuras investigações sobre a escrita colaborativa, incentivando práticas de sala de aula que integrem o lúdico e o rigor analítico, promovendo a formação de escritores competentes e reflexivos.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D. Progression de texte dans les redactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte. In: MONDADA, L.; BOUCHARD, R. (ed.). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005. p.165-199.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96**. Brasília: Câmara de Deputados, 2014.

BRASIL. **Letramento na Infância**. Salto para o Futuro/TV Escola. Boletim 09. Brasília: MEC, junho 2005.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular**: Versão Final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2ª Ed. (2009). Ed: EDUEL - Editora da Universidade Estadual de Londrina- PR.

CALIL, E. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escrita a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 64, 2020, e11705. DOI: 10.1590/1981-5794-e11705.

CALIL, E.; FELIPETO, C. **Rasuras e operações metalinguísticas**: problematizações e avanços teóricos. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas, (39): 95-110, jul./dez. 2000.

FELIPETO, C.; MARQUES, M.P. O papel da entonação e da repetição no funcionamento da rasura oral em escrita colaborativa na sala de aula. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 20 -Número1: p. 74-86. 2018.

FELIPETO, C. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto) vol.63 no.1, São Paulo: jan./mar. 2019 Epub May 30, 2019.

FELIPETO, C. Rasura e interação em textos escritos colaborativamente por alunos do ensino fundamental. **Calidoscópio**- V.17, n. 1, janeiro-abril, 2019.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In M. R. Maluf (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 19-64, 2003.

GOMBERT, J. E. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », **Acquisition et interaction en langue étrangère** [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011. Acesso em 20 de outubro, de 2023. Disponível na URL: <https://journals>.

GRÉSILLON, A. **Alguns pontos sobre a história da crítica genética**. Estudos Avançados, 5(11), 7– 18. 1991. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100002>.

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Outros horizontes teóricos. Trad. Cristina Campos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

SILVA, Maria Auxiliadora da. **A verbalização de termos (meta) linguísticos em processos de escrita colaborativa**: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. 2025. 127 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

“MEU LUGAR É ONDE TODAS AS MULHERES DEVEM ESTAR”: UMA ANÁLISE SEMIOLINGUÍSTICA DE MANCHETES E FOTOLEGENDAS SOBRE A SAÍDA DE MARINA SILVA DE AUDIÊNCIA DO SENADO

Barbara Ferreira Fadul (IFRO)

INTRODUÇÃO

Em 27 de maio de 2025, Marina Silva³⁵, atual ministra de Estado, foi, como convidada, a uma audiência da Comissão de Infraestrutura do Senado para falar sobre a criação de unidades de conservação marinha na Margem Equatorial, no Amapá, região Norte do país. Na ocasião, outros assuntos apareceram, e alguns senadores presentes dirigiram à Marina falas polêmicas, como “me respeite, ministra, se ponha no teu lugar”, dita pelo senador Marcos Rogério (PL-RO), que também presidia a sessão, ou, ainda, “porque a mulher merece respeito, a ministra não”³⁶, dita pelo senador Plínio Valério (PSDB-AM).

Essas e outras falas culminaram na saída de Marina da referida audiência, fato que motivou a produção e veiculação de notícias por variadas instâncias jornalísticas. Nesse contexto, este trabalho propõe uma análise semiolinguística de manchetes e fotolegendas presentes em onze notícias fabricadas por instâncias jornalísticas digitais distintas sobre o mesmo acontecimento bruto: a saída da ministra Marina Silva de audiência pública da Comissão de Infraestrutura do Senado Federal no dia 27/5/2025.

Vale mencionar que, em um país que possui 51,5% de mulheres³⁷, o cenário político brasileiro ainda é majoritariamente dominado por homens. Dos 31 ministérios do país, apenas 9 são comandados por mulheres³⁸. A situação não é diferente no Senado: dos 81 senadores em exercício, somente 16 são mulheres³⁹. Biroli e Miguel (2014, p. 93) destacaram, há mais de uma década, que “a baixa proporção de mulheres nas esferas do poder político é uma realidade constatada ainda hoje em quase todos os países do mundo”.

35 - Marina ocupa o cargo de ministra de janeiro de 2023 até a atualidade.

36 - Falas dos senadores disponíveis em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/05/27/senador-discute-com-marina-em-comissao-a-senhora-nao-e-mais-etica-que-ninguem.ghtml>. Acesso em 20 ago. 2025.

37 - Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em 16 ago. 2025.

38 - Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rios_do_Brasil. Acesso em 25 jul. 2025.

39 - Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/em-exercicio/-/e/por-sexo>. Acesso em 25 jul. 2025.

Os autores afirmam que, apesar do direito ao voto e da abolição de barreiras legais, o acesso a condições igualitárias de ingresso na arena política não foi garantido, já que entraves à participação feminina, como o insulamento à vida doméstica ou a responsabilidade exclusiva pelo lar, por exemplo, continuam em vigor. Não é incomum que, mesmo quando uma mulher ultrapasse esses entraves e acesse o espaço público político, tenha que lidar com episódios de violência masculina. O cenário político brasileiro reflete, nesse sentido, uma sociedade em que homens e mulheres não têm nem o mesmo acesso ao espaço público político, tampouco recebem o mesmo tratamento quando conseguem acessá-lo. Reflete, portanto, uma sociedade que se estrutura em uma divisão sexual hierárquica e desigual: o gênero.

Para Zanello (2020), gênero seria uma divisão imposta aos sexos, que transformaria a fêmea humana em mulher e o macho humano em homem e, “em nossa cultura, essa organização se caracterizaria pela heterossexualidade obrigatória, pelo binarismo e pelas restrições da sexualidade feminina” (Zanello, 2020, p. 41). De acordo com a autora (2020, p. 43), gênero é “um conceito relacional e implica, sempre, relações de poder, de privilégios, de maior ou menor prestígio”. Em outras palavras, um sistema que privilegia a classe sexual masculina em detrimento da feminina.

Na audiência que motivou a veiculação de notícias, Marina Silva, em um cenário predominantemente masculino, foi interrompida, silenciada e alvo de falas que retratam a violência masculina ainda recorrente na política/na sociedade brasileira. No mesmo dia, onze instâncias jornalísticas produziram manchetes e selecionaram fotolegendas que contribuíram para a construção e a veiculação de realidades bem distintas tanto em relação ao fato, quanto em relação à ministra Marina Silva.

Dessa forma, os principais propósitos deste trabalho são (1) recuperar estratégias linguísticas, verbais e visuais, utilizadas pelas instâncias jornalísticas, para fabricarem suas versões do mesmo fato (agressão à/da ministra) e de Marina Silva (agredida/agressora); (2) associar as representações do fato e de Marina a imaginários sociodiscursivos orientadores dos projetos de dizer das agências; e (3) relacionar imaginários relativos à Marina Silva a representações do feminino na política/na sociedade brasileira.

Nesse contexto, busca-se evidenciar que uma análise semiolinguística do material verbal e visual pode revelar imaginários sobre o feminino que orientam os projetos de dizer das instâncias jornalísticas. Além disso, destaca-se o perigo de tais instâncias fazerem circular, por exemplo, imaginários sexistas, já que eles se depositam na memória coletiva e podem contribuir tanto para a naturalização e perpetuação da supremacia masculina nos espaços públicos de poder, quanto para a representação de mulheres que ocupam esse espaço como indignas de ocupá-lo.

UM POUCO DE TEORIA

Charaudeau (2006, p. 19) afirma que “as mídias não transmitem o que ocorre na realidade social, elas impõem o que constroem do espaço público”. Ainda segundo o autor (2006), toda escolha se caracteriza por aquilo que retém ou despreza, evidenciando certos fatos e deixando outros à sombra. Essas escolhas se estendem a notícias fabricadas sobre um mesmo fato, já que, ao elencarem determinadas formas linguísticas ou fotolegendas, por exemplo, em detrimento de outras, as instâncias midiáticas, formadas por sujeitos, constroem e apresentam suas versões do acontecimento bruto. E essas versões podem diferir bastante umas das outras.

A informação veiculada na notícia é, segundo Charaudeau (2006), uma questão de linguagem, que, por sua vez, não é transparente ao mundo, já que “ela apresenta sua própria opacidade através da qual se constrói uma visão, um sentido particular do mundo”. O autor acrescenta que, mesmo a imagem, que se acreditava mais apta “a refletir o mundo como ele é, tem sua própria opacidade” (Charaudeau, 2006, p. 19).

Nessa perspectiva, as notícias - e manchetes e fotolegendas que as constituem -, em vez de representarem um fato, são frutos de uma construção simbólica, já que o acontecimento bruto aparece nelas já domesticado, formatado pela linguagem de sujeitos dotados de intencionalidades (conscientes ou não). Ao afirmar que não é possível haver “captura da realidade empírica sem que ela passe pelo filtro de um ponto de vista particular”, Charaudeau (2006, p. 131) destaca a impossibilidade de um fato bruto ser transmitido de uma instância de produção a uma de recepção sem um olhar que se estenda sobre esse fato: o olhar de um sujeito que integra esse acontecimento em um sistema de pensamento (e de crenças) para torná-lo inteligível.

A Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, proposta por Charaudeau (2003, 2005; 2006 entre outros), busca, portanto, descrever a maneira pela qual se articulam a materialidade da linguagem – por meio do estudo de suas marcas formais – e o sentido social – por meio da análise do que se entende por imaginários sociais (Charaudeau, 2003, p. 7). Essa dupla articulação (semiológica e linguística) impõe, segundo o autor (2005), um duplo processo de semiotização do mundo.

Um primeiro processo em que se transformaria “um mundo a significar” em um “mundo significado” sob a ação de um sujeito falante (processo de transformação). Um segundo em que esse “mundo significado” passaria a ser um objeto de troca com um outro sujeito que desempenha o papel de destinatário (processo de transação), sendo esse primeiro sobredeterminado pelo segundo, já que é impossível transformar um acontecimento em linguagem sem considerar a intencionalidade imposta aos sujeitos. É importante destacar que, nessa perspectiva, a linguagem nasce, vive e morre nessa troca entre sujeitos e que, antes de representar o mundo, a linguagem representa essa relação intersubjetiva.

Um acontecimento bruto se localizaria, de acordo com Charaudeau (2006, p. 95), em um “mundo a comentar/significar”, como surgimento de uma fenomenalidade imposta ao sujeito antes de sua percepção ou interpretação. As manchetes e

fotolegendas de notícias, nesse sentido, em vez de representarem um fato, são frutos dessa construção simbólica ao representarem o acontecimento já domesticado, formatado pela linguagem de sujeitos dotados de intencionalidades, que, por sua vez, são orientadas por imaginários sociodiscursivos. Todo sujeito é construtor de, ao mesmo tempo em que é perpassado por imaginários.

Charaudeau (2017, pp. 578-579) destaca que o imaginário resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional que, por meio da intersubjetividade das relações humanas, se organiza em sistemas de pensamento coerente, que acabam por criar valores que se depositam na memória coletiva. Nessa perspectiva, a escolha dos sujeitos (instâncias produtoras) na fabricação de manchetes e seleção de fotolegendas pode revelar imaginários que orientam o projeto de dizer de cada agência jornalística, já que, por trás de todo texto que se pretende ser apenas informação, há um saber coletivo imbricado, um imaginário que orienta/determina aquele dizer.

Além dos pressupostos da Teoria Semiolinguística, foram utilizadas, na análise de imagens, algumas categorias da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006). A partir da linguística sistêmico-funcional, os autores estabelecem três principais metafunções para leitura/interpretação de imagens: (i) representacional: na qual se analisa se a imagem apresenta ou não ideia de movimento; (ii) interacional: em que são considerados o contato ou a relação entre os participantes da cena e entre a cena e os leitores; e (iii) composicional: pela qual se analisa o ambiente quanto ao valor informativo (posição), a saliência (luz) e a moldura/o enquadramento.

Nesta pesquisa, para a análise de fotolegendas, serão consideradas as seguintes categorias desenvolvidas por Krees e Van Leeuwen (2006): participantes (quem aparece na imagem); ação representada na imagem (o processo realizado pelos participantes); o contato/olhar entre os participantes da cena; e o valor informativo estabelecido nas zonas da imagem (valores específicos atribuídos a partir da disposição dos elementos: à esquerda, as informações dadas, familiares ao observador; à direita, as novas; na parte central, a informação principal, estabelecendo uma relação de subordinação junto aos elementos marginais, comumente dispostos nas laterais).

CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para compor o *corpus*, foram selecionadas a manchete e a primeira fotolegenda⁴⁰ de onze notícias publicadas em 27/05/2025 sobre a saída da ministra Marina Silva de audiência do Senado. Consideraram-se três critérios: temporal (data da notícia - 27/05/2025), geográfico (estado dos participantes - Acre, Amazonas e Rondônia) e autodeclaração (ou não) de viés político e/ou econômico pelas agências em suas páginas virtuais.

40 - Nas agências em que as manchetes foram sucedidas por vídeos, foi considerada como fotolegenda a imagem selecionada como rótulo do vídeo (a que aparece antes de o vídeo ser reproduzido).

Pelo critério geográfico, foram selecionadas uma notícia do Portal AC24h, do AC, estado de origem da ministra Marina Silva; uma do Portal *Acritica.com*, do AM, estado que o senador Plínio Valério representa; e uma de *Rondoniagora*, de RO, estado representado pelo senador Marcos Rogério. A essas três, somam-se oito selecionadas a partir da autodescrição das agências: quatro sem posicionamento evidenciado e quatro com viés político e/ou econômico declarado. Como o terceiro critério se embasa na autoapresentação das agências, cabe detalhá-lo um pouco mais.

Do primeiro grupo, das agências sem posicionamento, a *Agência Brasil* (AB) descreve-se como uma “agência pública de notícias que coloca a cidadania em pauta por meio do jornalismo digital”⁴¹, e a *Agência Senado Notícias* (AS) como uma agência pública que produz “informação jornalística sobre a atividade legislativa e o funcionamento do Senado e do Congresso Nacional a fim de contribuir para o exercício da cidadania”⁴². O *Estadão* (ES), instância privada, se autodenomina como “um jornal independente e apartidário”⁴³, e o portal *G1* apresenta-se como um veículo “independente, apartidário, laico”, que pratica um jornalismo que busca “a isenção, a correção e a agilidade”⁴⁴. As agências desse grupo não teriam, portanto, de acordo com suas autoapresentações, posicionamento evidenciado, o que poderia levar os leitores a acreditarem que veiculariam as informações de forma mais isenta, com um certo compromisso com a representação da realidade.

Do segundo grupo, formado pelas agências que declaram um viés político e/ou econômico em suas páginas: de um lado, *Brasil de Fato* (BdF) afirma adotar uma linha editorial “próxima de movimentos populares e alinhada à esquerda no espectro político”⁴⁵, e *Carta Capital* (CC) destaca, entre seus valores editoriais, “a defesa da igualdade, o Estado Democrático de Direito, a inclusão social e o desenvolvimento econômico sustentável”⁴⁶, mais alinhada, portanto, a valores que dialogam com justiça social e sustentabilidade; já de outro lado, a *Gazeta do Povo* (GZ) apresenta-se como o único jornal a “oficialmente integrar o Cubo, novo hub de empreendedorismo de São Paulo, mantido pelo Itaú e pelo fundo Redpoint eVentures, que reúne mais de 65 startups”⁴⁷ (deixando clara sua perspectiva mais inclinada ao modelo econômico capitalista e neoliberal), e a *Revista Oeste* (OE), que declara explicitamente, em sua autodescrição, que “as ideias da esquerda não funcionam”, e se apresenta como uma plataforma “cem por cento comprometida com a defesa do capitalismo e do livre mercado”⁴⁸. Nesse grupo, portanto, há duas agências que declaram valores políticos e econômicos mais associados à esquerda e duas que defendem claramente uma posição neoliberal, mais alinhada ao espectro político da direita.

41 - Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/sobre>. Acesso em 20 jun. 2025.

42 - Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/quem-somos>. Acesso em 20 jun. 2025.

43 - Disponível em <https://www.estadao.com.br/150-anos/a-missao-do-estadao/>. Acesso em 20 jun. 2025.

44 - Disponível em <https://g1.globo.com/principios-editoriais-do-grupo-globo.html>. Acesso em 5 jun. 2025.

45 - Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/quem-somos/>. Acesso em 5 jun. 2025.

46 - Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/principios/>. Acesso em 5 jun. 2025.

47 - Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/sobre/>. Acesso em 5 jun. 2025.

48 - Disponível em <https://revistaeste.com/nosso-pacto>. Acesso em 5 jun. 2025.

Para fins de análise, levando em conta o fato de a investigação se pautar em dois gêneros textuais distintos - manchetes e fotolegendas -, foram adotados os seguintes procedimentos: (1) recuperar, nas onze manchetes, fatores verbais - seleção lexical e expressões circunstanciais - que contribuíram para a representação do fato (agressão de/à) e de Marina Silva (agredida/agressora); (2) associar as representações das manchetes à análise das fotolegendas que as acompanham a partir das seguintes categorias: participantes, ação, contato/olhar, valores informativos nas zonas de imagem (Kress; Van Leewen, 2006); (3) relacionar as representações recuperadas a imaginários sociodiscursivos associados ao feminino na sociedade/na política brasileira.

RESULTADOS: REPRESENTAÇÃO DO FATO E DE MARINA SILVA

Apesar de não ser possível, quando se conjugam linguagem verbal e visual, desconsiderar uma linguagem em relação à outra no todo sincrético que forma o sentido, para fins didáticos e de exposição, a análise ocorre de maneira separada. Primeiro, são investigadas as estratégias verbais recuperadas nas manchetes; segundo, analisam-se algumas fotolegendas que dialogam com as representações (do fato e de Marina Silva) construídas, sobretudo as que retratam o fato como uma agressão da ministra.

AS MANCHETES

As agências empregaram diferentes estratégias verbais na fabricação de suas manchetes para levarem o público-leitor a interpretar o fato a partir da versão que decidiram veicular. As estratégias mais recorrentes foram a seleção lexical, sobretudo do verbo, e o uso de expressões circunstanciais com a preposição “após”. No quadro a seguir, na primeira coluna, é apresentada a manchete e a instância jornalística que a veiculou; na segunda, a representação das versões do fato e de Marina Silva, fabricadas pelas agências para circularem socialmente.

Quadro 1: Sistematização da análise verbal de manchetes

Grupo 1 - Manchetes de agências sem posicionamento (públicas e privadas)	
(1) Marina Silva deixa audiência após ataque e ofensas de senador (AB) ⁴⁹	Fato: agressão à Marina Marina: agredida
(2) Marina Silva abandona audiência na CI após discussão com senadores (AS) ⁵⁰	Fato: agressão de Marina Marina: agressora

49 - Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/meio-ambiente/noticia/2025-05/marina-silva-deixa-audiencia-apos-ataque-e-ofensas-de-senador>. Acesso em 5 jun 2025.
50 - Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/05/27/marina-silva-abandona-audiencia-na-ci-apos-discussao-com-senadores>. Acesso em 5 jun 2025.

(3) Marina deixa audiência pública após bate-boca com senadores sobre Margem Equatorial (ES) ⁵¹	Fato: agressão de Marina Marina: agressora
(4) Senador manda Marina Silva ‘se pôr em seu lugar’ , e ministra diz que não é ‘mulher submissa’ (G1) ⁵²	Fato: agressão à Marina Marina: agredida
Grupo 2 - Manchetes de agências privadas com posicionamento político e/ou econômico definido(s)	
(5) Dedo apontado, gritos, interrupções e ameaças: Marina Silva é alvo de misoginia no Senado (BdF) ⁵³	Fato: agressão à Marina Marina: agredida
(6) Marina Silva se retira de sessão após ataques de senadores (CC) ⁵⁴	Fato: agressão à Marina Marina: agredida
(7) Marina abandona audiência após trocar ofensas com senadores (GZ) ⁵⁵	Fato: agressão de Marina Marina: agressora
(8) Marina Silva discute com senadores (OE) ⁵⁶	Fato: agressão de Marina Marina: agressora
Grupo 3 - Manchetes de agências privadas por estado	
(9) Marina Silva trava embate com senadores: “não sou mulher submissa” (AC) ⁵⁷	Fato: agressão à Marina Marina: agredida
(10) Marina Silva deixa comissão após série de discussões e novo atrito com Plínio Valério (AM) ⁵⁸	Fato: agressão de Marina Marina: agressora
(11) Marina Silva grita, aponta o dedo e abandona Comissão do Senado (RO) ⁵⁹	Fato: agressão de Marina Marina: agressora

A análise das manchetes revela que expressões referenciais que identificam Marina (“Marina”; “Marina Silva”; “a ministra”) aparecem como o termo que introduz o período em dez das onze manchetes. Apenas em uma (G1), Marina não encabeça a manchete (apesar de também aparecer como sujeito na oração subsequente “Senador manda Marina Silva ‘se pôr no seu lugar’, e ministra diz que não é ‘mulher submissa’”). Tematizar (posicionar primeiro) esses referentes revela uma forma de organizar a informação que

51 - Disponível em <https://www.estadao.com.br/economia/marina-deixa-audiencia-publica-bate-boca-senadores-margem-equatorial/>. Acesso em 5 jun 2025.

52 - Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/05/27/senador-discute-com-marina-em-comissao-a-senhora-nao-e-mais-etica-que-ninguem.ghtml>. Acesso em 5 jun 2025.

53 - Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2025/05/27/dedo-apontado-gritos-interruptoes-e-ameacas-marina-silva-e-alvo-de-misoginia-no-senado/>. Acesso em 5 jun 2025.

54 - Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/marina-silva-se-retira-de-sessao-apos-ataques-de-senadores-assista-ao-bate-boca/>. Acesso em 5 jun 2025.

55 - Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/república/marina-silva-abandona-audiencia-apos-trocar-ofensas-com-senadores/>. Acesso em 5 jun 2025.

56 - Disponível em <https://revistaeste.com/politica/marina-silva-discute-com-senadores/>. Acesso em 5 jun 2025.

57 - Disponível em <https://ac24horas.com/2025/05/27/marina-silva-trava-embate-com-senadores-nao-sou-mulher-submissa/>. Acesso em 5 jun 2025.

58 - Disponível em <https://www.acritica.com/geral/marina-silva-deixa-comiss-o-apos-serie-de-discuss-es-e-novo-atrito-com-plinio-valerio-1373540>. Acesso em 5 jun 2025.

59 - Disponível em <https://www.rondoniagora.com/politica/marina-silva-grita-aponta-o-dedo-e-abandona-comissao-do-senado>. Acesso em 5 jun 2025.

privilegia o foco em “Marina”, que, em todas as manchetes, aparece como responsável pelas ações expressas pelos verbos, evidenciando, portanto, o ponto de vista do agente.

A seleção lexical, sobretudo de verbos, também permite recuperar posicionamentos que contribuem tanto para a representação do fato como uma agressão à/de Marina, quanto para a da ministra como agredida ou agressora. Seis manchetes com construções similares ((1), (2), (3), (6), (7) e (10)) elencaram as mesmas três formas verbais para retratarem a saída de Marina do evento: “deixar” ((1), (3) e (10)) /retirar-se (6) /abandonar⁶⁰ ((2) e (7)). As três formas verbais podem ser usadas como sinônimas de “sair”, no entanto podem remeter a outros sentidos também.

Com relação à maior proximidade do sentido de “sair de um local”, teríamos “retirar-se” > “deixar” > “abandonar”, fazendo com que “Marina” seja menos *responsabilizada* pelo motivo da saída com “retirar-se” que com “abandonar”. O uso de “abandonar” pela instância *Gazeta do Povo*, que tem posicionamento econômico declarado favorável ao capitalismo, condiz com o viés da agência, pois um modelo capitalista costuma não ter como foco questões sociais ou ambientais, representadas pela ministra. Por sua vez, “abandonar” ser a escolha verbal da *Agência Senado Notícias*, uma agência pública sem viés declarado, para pregar “Marina” é, no mínimo, curioso, e pode revelar que essa instância apresenta posicionamento mais favorável aos senadores, representando-os mais como agredidos.

As expressões circunstanciais iniciadas por “após” configuram outra estratégia verbal recorrente na fabricação de manchetes, presentes em seis das onze agências, que contribuiu para a representação distinta do fato e de Marina pelas agências. As nominalizações que sucedem a preposição “após” são um outro ponto que chamou a atenção na análise, uma vez que, ao converter verbos em nomes, cria-se um efeito tanto de colocar a ação em segundo plano (e, com isso, apagar os participantes que a praticam/recebem), como de conferir ao nome-evento um *status* de evidência, veracidade incontestável. Quando uma instância produtora opta, por exemplo, por “[...] após ataque e ofensas de senadores” (1) ou “[...] após bate-boca com senadores” (3) faz pressupor que o processo de atacar e ofender (e de ser atacado e ofendido) ou de “bater boca” ocorreu/existiu.

Nota-se que os participantes não foram totalmente apagados pelo uso das nominalizações (“senadores” aparece como alvo em duas ocorrências apresentadas), mas, sem dúvida, a ação foi posta em segundo plano. Optar por “após ataque e ofensas de senador” (1) ou “após ataques de senadores” (6), apesar de contribuir para a representação do fato como uma agressão à Marina Silva, é diferente, por exemplo, de fabricar uma manchete com “Senadores Plínio Valério e Marcos Rogério atacam e ofendem ministra Marina Silva em audiência”, estrutura que não ocorreu, nem de forma similar, em nenhuma das instâncias jornalísticas. Os atos de atacar e de ofender são postos, portanto, em segundo plano.

60 - A forma verbal “abandona” também aparece na manchete (11), da instância *Rondoniagora*, mas, como apresenta outra estruturação sintática (sem circunstância) e conta com mais formas verbais (“grita”; “aponta o dedo”), será mais detalhada em outro momento.

Outro ponto interessante é a relação que emerge do uso das expressões circunstanciais com “após”. Geralmente indicando tempo, nas manchetes, foi possível notar, também, uma relação de causalidade, uma vez que indicaram a causa da ocorrência do evento anterior com que se relacionaram. Em (6), por exemplo, Marina se retira da sessão por sofrer ataques, ter sido atacada por senadores (“após ataques de senadores”). Já em (3), sugere-se que a ministra bater-boca com os senadores seria a razão/a causa de ter deixado a audiência.

Nas cinco instâncias que não recorreram à construção circunstancial com “após”, as estratégias linguísticas mais utilizadas foram o uso do discurso direto com a reprodução de falas, que apareceu em duas agências -(4) e (9)-, e a seleção lexical, principalmente dos verbos. Em (5), por exemplo, ao optar pelo uso do verbo de ligação “é”, a instância equivale “Marina” ao atributo “alvo de misoginia”, deixando claro seu posicionamento de representar o fato como uma agressão à Marina (e a ministra como agredida).

Também em (9), percebe-se que, ao utilizar a expressão com verbo suporte “trava embate”, o agente “Marina” é alçado a uma ideia de resistência, já que “embate” está mais relacionado a “um duelo ou a um tipo de oposição”⁶¹. Já em (7) e em (11), os predadores “discute com senadores” e “grita, aponta o dedo e abandona Comissão do Senado” remetem a uma representação de “Marina” como responsável pela saída/pelo abandono da audiência por discutir, gritar e apontar o dedo. Nota-se que a ministra é, inclusive, retratada com ações de agressividade e como provocadora da discussão.

Vale destacar que, enquanto a manchete (9) foi publicada pela agência *AC24h*, uma instância do Acre, estado de Marina Silva, (7) foi veiculada pela instância *Revista Oeste*, que declara viés político e econômico “contra a esquerda” e a favor do capitalismo e do livre mercado. Já o exemplo (11) foi fabricado por *Rondoniagora*, um veículo de Rondônia, estado do senador Marcos Rogério, que presidiu a sessão e disse à “Marina”, na ocasião, para “se pôr no seu lugar”. Nesses exemplos, as instâncias pareceram estar de acordo com imaginários que orientam os valores de seus projetos editoriais.

A análise de manchetes mostra, portanto, que o mesmo acontecimento bruto - a saída da ministra Marina Silva de audiência do Senado - foi transformado, no processo de transformação, em eventos distintos, que, por sua vez, pelo processo de transação, quando a notícia construída passou a ser um objeto de troca entre os sujeitos, fez veicular versões diferentes para o público. Enquanto cinco agências optaram por construir manchetes que representaram o fato como uma agressão à Marina, seis instâncias decidiram reportar e fazer circular o mesmo acontecimento como uma agressão da ministra, representando Marina como provável agressora. Tal diversidade prova que a fabricação de notícias é fruto da maneira como um sujeito informador decide transpor em linguagem (e imagem) “fatos selecionados, em função do alvo predeterminado, com o efeito que escolheu produzir” (Charaudeau, 2006, p. 38).

61 - Disponível em <https://www.dicio.com.br/embate/>. Acesso em 4 jul. 2025.

A ministra Marina Silva figurou, em seis das onze instâncias consideradas, como uma agressora, a partir, principalmente, de uma ideia de desequilíbrio, uma construção misógina comum que descredibiliza ou invalida mulheres, atribuindo a elas uma condição de loucura ou descontrole emocional. Segundo Showalter (1987, p. 5 *apud* Zanello, 2020, p. 21), “a loucura tem sido a etiqueta histórica para o protesto feminino e a revolução”. Zanello (2020, p. 135) afirma que a loucura feminina foi já interpretada, histórica e cientificamente, “como um desarranjo do útero e a maternidade (junto com o casamento), um recurso terapêutico”. Não é incomum representar mulheres que questionam, se defendem e/ou se contrapõem a violências patriarcais e misóginas como loucas, descontroladas, exageradas ou histéricas⁶².

Nas manchetes (2), (3), (4), (8), (10) e (11), expressões verbais como “discussão com senadores”, “bate-boca com senadores”, “trocar ofensas com senadores”, “discute com senadores”, “série de discussões e novo atrito com Plínio Valério” e “grita, aponta o dedo” remetem a uma representação de Marina Silva como provocadora ou responsável pela agressão a partir da retratação de uma postura agressiva e descontrolada da ministra.

AS FOTOLEGENDAS

As fotolegendas, tanto por limitação de espaço quanto pela repetição da mesma cena por agências distintas, não serão apresentadas individualmente (cada uma das onze), como foi feito com as manchetes. Espera-se, principalmente, destacar as fotolegendas que se repetiram,

Sobre a recorrência de escolhas visuais por agências distintas, cinco instâncias, que retrataram Marina como agressora, selecionaram as mesmas duas cenas em suas fotolegendas: uma pública (AS), uma privada sem posicionamento (ES), duas declaradamente mais neoliberais (GZ) ou “contra a esquerda” (OE) e duas dos estados que os senadores agressores representam (AM e RO). A primeira recorrência está representada na seleção a seguir:

62 - “A **histeria** (do francês *hystérie* e este, do grego ὑστέρα, «útero») faz referência a uma hipotética condição neurótica e psicopatológica, predominante essencialmente nas mulheres. O termo tem origem no termo médico grego *hysterikos*, que se referia a uma suposta condição médica peculiar a mulheres, causada por perturbações no útero, *hystera* em grego. O termo *histeria* foi utilizado por Hipócrates, que pensava que a causa da histeria fosse um movimento irregular de sangue do útero para o cérebro”. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Histeria>. Acesso em 11 ago. 2025.

Fig. 1. Manchete/Fotolegenda de (AS) Marina Silva abandona audiência na CI após discussão com senadores  Legenda: Marina Silva, ministra do Meio Ambiente, deixa Comissão de Infraestrutura após fala de Plínio Valério Fonte: Brasil de Fato⁶²	Fig. 2. Manchete/Fotolegenda de (GZ) Marina abandona audiência após trocar ofensas com senadores  Legenda: Marina Silva se retira de audiência após trocar ofensas com senadores Fonte: Gazeta do Povo⁶³	Fig. 3 Manchete/Fotolegenda da (AM) Marina Silva deixa comissão após série de discussões e novo atrito com Plínio Valério  Fonte: Acrítica.com⁶⁴.

As fotolegendas presentes nas figuras 1, 2 e 3 retratam o momento que antecede a saída da ministra da referida audiência, após a fala do senador Plínio Valério. Nelas, observam-se três participantes, sendo um deles não apresentado nas matérias; os participantes principais são Marina Silva, de pé, e Marcos Rogério, sentado, segurando o microfone, no ponto mais à direita da fotolegenda. As cenas retratadas nas figuras (1) e (2) representam o mesmo ângulo, o que não ocorre em (3).

Nas duas primeiras, Marina e Marcos Rogério aparecem mais à direita, sendo o Novo, embora, em relação aos dois, Marina seja o elemento Dado, e Marcos Rogério, o Novo. Marina olha para frente e para baixo, o que sugere uma posição hierárquica, de pé, apontando o dedo e falando, em uma postura que parece ser de ataque. O senador Marcos Rogério, sentado, segura o microfone e não aparece gesticulando, o que sugere uma posição de maior tranquilidade e defesa.

A figura 3 retrata o mesmo momento de um ângulo distinto. Nela, Marina ocupa posição mais à esquerda (Dado), e Marcos Rogério, mais à direita (Novo). A ministra aparece com a boca aberta, como se estivesse falando, e com o dedo apontado para frente, bem como o olhar. Como o plano está um pouco mais aberto, é possível ver parte de uma cabeça de alguém de costas, o que sugere que a plateia a que Marina se dirigia estava ou em posição mais baixa ou sentada, e reforça a ação da ministra como hierárquica e desproporcional, representando-a como agressora/ descontrolada. Marcos Rogério, agora retratado de frente, aparece segurando o microfone com uma das mãos e a outra baixa, reforçando uma sugestão de controle, tranquilidade e calma, que contrasta com a de Marina.

Mais uma fotolegenda idêntica (figuras 4 e 5) foi selecionada por outras duas agências que também representaram Marina Silva como agressora: *Revista Oeste* e *Rondoniagora*:



Nas figuras 4 e 5, em plano mais fechado, aparecem os participantes Marina Silva e Marcos Rogério. Marina figura como elemento Dado, à esquerda da cena, com a expressão facial perceptível, boca aberta sugerindo fala (fora do microfone) e com um dedo apontado para o senador ao seu lado. Marcos Rogério, à direita, é o elemento Novo, não tem o rosto focalizado, parece estabelecer contato visual com a ministra e, também, falar (ao microfone). A mão de Marina, com dedo apontado e mais acima, enquanto a do senador está fechada e abaixo, sugere que a ministra ataca e Marcos Rogério se defende. Marina é representada como uma agressora que discute, grita e aponta o dedo, se aproximando da representação estratégica de loucura, exagero ou descontrole emocional, recorrentemente usada para se invalidarem as denúncias e as reações de mulheres diante de violência masculina.

Cumpra, ainda, destacar que o uso da expressão “ponha-se no seu lugar”, dita pelo senador Marcos Rogério à ministra Marina Silva, remete a contextos tanto de autoridade/posição superior de quem fala, como a pretensa desqualificação/posição inferior da pessoa a quem é dirigida. Ela sugere que haveria um lugar, diferente daquele ocupado no momento da interlocução, específico para a pessoa a que se destina. É, portanto, interessante refletir: qual seria o lugar da ministra de Estado para o senador Marcos Rogério? A dúvida sobre o lugar de Marina Silva pode ser estendida a todas as mulheres: qual seria o lugar das mulheres para os senadores? Em um espaço, histórica e majoritariamente dominado por homens, o que essa frase pode representar?

A análise verbal e visual de manchetes fabricadas e fotolegendas selecionadas por distintas agências jornalísticas digitais revelou que é essencial atenção e crítica no consumo de notícias, visto que elas são versões já domesticadas e formatadas do acontecimento bruto. Nesse sentido, a representação da mulher/ministra Marina Silva e dos homens/senadores Plínio Valério e Marcos Rogério, pelo menos nas manchetes e na seleção de fotolegendas apresentadas, pode escancarar a naturalização da misoginia e da violência masculina na cena política brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma proposta de análise semiolinguística de manchetes e fotolegendas selecionadas por instâncias jornalísticas distintas para noticiarem o mesmo acontecimento bruto: a saída de Marina Silva, atual ministra do Meio Ambiente e Mudança do Clima, de uma audiência do Senado em 27/5/2025. Nesse sentido, foram analisadas, a partir da materialidade das linguagens verbal e visual, representações distintas, tanto do fato, quanto da ministra Marina Silva.

A análise revelou que, na maioria das vezes, as representações se mostraram condizentes ao projeto de dizer das variadas instâncias jornalísticas, respeitando os preceitos dos imaginários que pareceram orientar os projetos editoriais das agências. Além de os consumidores de notícias nem sempre procurarem conhecer os projetos editoriais das agências pelas quais costumam se informar, ainda as que se declaram imparciais, isentas e neutras, apresentam suas versões do fato. Foi possível perceber, por exemplo, que, mesmo em uma agência pública (AS), foi tomada uma posição tanto na representação do fato, quanto na de Marina Silva.

Além disso, sobre as diferentes versões construídas e veiculadas pelas variadas instâncias jornalísticas, chama a atenção como a misoginia ainda parece ser lugar-comum na cena política brasileira, já que seis das onze agências optaram por relativizar a violência perpetrada pelos senadores à ministra. Em uma sociedade que já concebe o racismo, a homofobia e a transfobia como crimes, a misoginia parece continuar válida, naturalizada e aceita. O projeto de lei 872/23⁶³, que criminaliza a misoginia, não recebe, ainda, a relevância e a atenção social que merece.

O intuito de propor análises como esta é, portanto, de contribuir socialmente, tanto na formação de leitores mais atentos e críticos no consumo de notícias, quanto na desnaturalização de problemas estruturais que ainda estão na raiz da manutenção de uma supremacia masculina que sustenta uma sociedade injusta, desigual e violenta para mulheres. Quem sabe, a partir dessa desnaturalização, a cena pública/política brasileira, espaço de decisões, seja, como disse Marina Silva na fala que intitula este trabalho, enfim, o lugar onde todas as mulheres deveriam estar?

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. Prefácio. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.). **Texto e discurso**: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.7-8.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp. 11-27.

63 - Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/942988-projeto-de-lei-criminaliza-a-misoginia/>. Acesso em 30 jul. 2025.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Traduzido por André Silva e Rafael Angrisano. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28575/1/2017_art_alsilvarmangrisano.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

ZANELLO, Valeska. **Saúde Mental, Gênero e Dispositivos: Cultura e Processos de Subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

A CONSTRUÇÃO DE VALORES EM DISCURSOS MULTIMODAIS: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gleybson Kleber de Barros Luz (UFPE)

Otavia Pinheiro Pedrosa Fernandes (UFPE)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as práticas sociais de linguagem têm se modificado de maneira significativa, sobretudo em razão da intensificação da circulação de textos multimodais nos mais diversos espaços de interação. As cores, disposições gráficas, imagens, sons e palavras se articulam de modo cada vez mais interligado à produção de sentido, tensionando entendimentos tradicionais de texto e leitura consolidadas historicamente no campo do ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, torna-se insuficiente uma abordagem pedagógica centrada exclusivamente na linguagem verbal, uma vez que os discursos atravessam a vida social se organizam a partir da combinação de diferentes modos semióticos, os quais participam de forma ativa na construção de valores, posições ideológicas e orientações argumentativas.

Ao mesmo tempo, a centralidade da multimodalidade nas práticas discursivas exige ferramentas teóricas e analíticas capazes de dar conta da dimensão visual e composicional dos textos. Nesse sentido, a Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen, apresenta uma base conceitual que nos faz compreender como os recursos visuais participam da construção de significados, hierarquias de valor e relações sociais. Fundamentada na semiótica social, a GDV concebe os modos visuais como historicamente situados e culturalmente moldados, convergindo, assim, com a perspectiva bakhtiniana de que todo signo é ideológico e carrega consigo uma orientação axiológica.

No âmbito escolar, essa ligação entre a multimodalidade, a GDV e a perspectiva bakhtiniana, se revela muito produtiva para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente quando se considera a presença recorrente de gêneros discursivos multimodais, como tiras, charges, propagandas e memes, nos materiais didáticos.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa tem como objetivo analisar de que modo discursos multimodais constroem valores e sustentam práticas argumentativas, à luz da Análise Dialógica do Discurso e da Gramática do Design Visual. Busca-se, ainda,

refletir sobre as potencialidades pedagógicas dessa análise para o desenvolvimento do letramento crítico. Ao articular análise, teoria e ensino, esta pesquisa pretende contribuir para um entendimento mais amplo da linguagem como prática social e espaço de disputa simbólica.

O DISCURSO COMO ESPAÇO DE VOZES E VALORES

O discurso, na perspectiva bakhtiniana, não é apenas um meio de expressão linguística, mas um campo vivo onde vozes sociais se cruzam, confrontam-se e interagem, carregando consigo valores, ideologias e orientações axiológicas que constituem o sentido. O discurso é, assim, o espaço privilegiado onde o sujeito, sempre situado histórica e socialmente, se relaciona com o outro e consigo mesmo, produzindo significações que não se reduzem ao plano abstrato da língua nem às condições psicofísicas individuais. Nele se articulam heterogeneidade, dialogismo e responsabilidade, todos indissociáveis de sua natureza social.

Nessa perspectiva, compreender o discurso implica situá-lo no âmbito da comunicação social organizada. O enunciado, enquanto produto do ato discursivo, não é um fenômeno puramente individual, mas essencialmente social. Falante e ouvinte pertencem a uma mesma coletividade linguística, de modo que o intercâmbio verbal sempre se realiza em um contexto socialmente determinado.

A linguagem é, portanto, essencialmente dialógica. Cada palavra pressupõe um outro, real ou imaginado, e se constitui como resposta e antecipação de respostas. A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. “Essa cadeia ideológica se estende entre consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação social.” (Volóchinov, 2017, p.95)

Nessa interação a compreensão é ativa, orienta-se valorativamente no enunciado alheio e prepara sempre uma réplica. Assim, o discurso vive no entrelaçamento de vozes, nas tensões entre o “eu” e o “outro”, e na heteroglossia que permeia cada instância de fala. Para Volóchinov (2017) a linguagem não é um reflexo passivo da realidade, mas uma arena de luta social e essas palavras mudam com a sociedade, e cada mudança na realidade se manifesta nela antes mesmo de se cristalizar em outras estruturas. Assim, todo signo (inclusive as palavras) é um campo de disputa ideológica e carrega consigo as vozes sociais em tensão. “Somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se” (Volóchinov, 2017, p.111). Entende-se, portanto, que nenhuma palavra é neutra. Toda significação é inseparável de uma ênfase valorativa e de um contexto ideológico. A língua não existe no vácuo: manifesta-se sempre em enunciados concretos e socialmente situados, carregando valores culturais, históricos e éticos.

A avaliação constitui a dimensão fundamental do discurso. Toda palavra possui tema, significação objetiva e avaliação, esta última responsável por situá-la no horizonte social. Para o Círculo de Bakhtin, a entonação expressiva é o meio pelo qual essa camada valorativa se materializa no discurso, tornando-o dinâmico e inserindo-o em uma rede de sentidos socialmente compartilhados. “Ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social” (Volóchinov, 2017, p.110).

Portanto, o “horizonte social” de um grupo ou de uma época (seus valores, conflitos, ideologias, condições materiais) determina como os signos são produzidos e entendidos.

[...] Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira. Essa dialética interna do signo se revela apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias (Volóchinov, 2017, p.112).

Para o Círculo, os valores são históricos e móveis. A significação da palavra passa constantemente por processos de reavaliação, que deslocam sentidos de um contexto valorativo para outro. A mudança dos horizontes sociais e culturais produz novos pontos de vista, novas tonalidades e novos sentidos. Assim, compreender um enunciado implica compreender seu trajeto histórico-axiológico.

Em Para uma filosofia do ato responsável (2017), Bakhtin integra o discurso à vida concreta do sujeito, concebendo-o como parte do ato singular (postupok). A palavra não é apenas portadora de significados: ela expressa a posição do sujeito no evento da existência, marcada pela responsabilidade sem alibi que cada um assume ao agir e enunciar.

A singularidade do indivíduo, sua voz irrepetível, manifesta-se no discurso como realização de valores. A verdade abstrata (istinnost’), válida em si, só se torna verdade viva (pravda) quando incorporada pelo ato responsável do sujeito, que lhe confere entonação ética. Assim, a palavra plena resulta da união entre conteúdo-sentido e entonação emotivo-volitiva, formando a expressão integral do existir-evento.

Assim nasce uma visão integrada do discurso, em que ele é simultaneamente social e singular, coletivo e individual, histórico e responsivo. Nele se entrelaçam vozes, múltiplas, heterogêneas, dialogantes, participativas e valores, ideológicos, históricos, éticos, estéticos, emotivos-volitivos.

O discurso não transmite apenas conteúdos: ele realiza relações, posições axiológicas, conflitos sociais, atos responsáveis, processos de compreensão ativa e movimentos interiores do psiquismo. É o espaço onde vida e cultura, teoria e acontecimento, “eu” e “outro” se encontram, se respondem e se transformam.

O discurso, enfim, é o palco vivo em que o sujeito decide e age, conferindo sentido e valor ao mundo por meio de sua voz singular em diálogo com as demais

vozes que o atravessam. Para Volóchinov (2017) a consciência individual é um fato social e ideológico e a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, sendo o mais representativo de todos os signos. O signo constitui a base da produção de sentido, sendo a menor unidade significativa capaz de se manifestar por meio de diferentes formas, como imagens, gestos, sons e palavras. Na perspectiva da multimodalidade, esses signos não atuam de maneira isolada, mas se combinam e se complementam para construir significados mais amplos e complexos.

A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E A INTEGRAÇÃO DOS MODOS

O aumento da circulação de textos multimodais nas práticas sociais da atualidade, nos faz impor ao campo do ensino de Língua Portuguesa o desafio de repensar seus objetivos, métodos e finalidades. Azevedo e Ribeiro (2018), entendem que a multimodalidade:

[...]assume que modos semióticos são moldados tanto pela cultura quanto por funções sociais, culturais e ideológicas, de modo que é possível dizer que a Multimodalidade unifica teorias semióticas e críticas em prol de um princípio de leitura capaz de voltar-se, ao mesmo tempo, para as determinações da cultura e as escolhas representacionais (Azevedo e Ribeiro, 2018, p.20).

Em um campo discursivo que é marcado pela articulação entre linguagem verbal, cores, imagens, tipografia e disposição espacial, é insuficiente uma abordagem que seja centrada apenas na palavra escrita. É nesse contexto que a Gramática do Design Visual (GDV), formulada por Kress e van Leeuwen (2006), assume relevância teórica e metodológica, ao oferecer recursos analíticos capazes de descrever e fazer interpretações de modos pelos quais o sentido é desenvolvido visualmente, sempre em uma relação estreita com práticas sociais e valores que são culturalmente situados.

Fundamentada na semiótica social, a GDV parte do princípio de que os recursos visuais não constituem sistemas considerados universais ou naturais de significação, mas formas historicamente configuradas de representação do mundo. Assim como a linguagem verbal, o visual é rodeado por escolhas, e toda escolha semiótica implica uma orientação valorativa. Essa compreensão converge com a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual todo signo é ideológico e todo enunciado se organiza em torno de uma posição axiológica diante da realidade. Dessa forma, a imagem passa a ser concebida como enunciado pleno e deixa de ser compreendida como elemento acessório ou ilustrativo, virando participante ativo da cadeia discursiva.

A GDV NO CAMPO DA MULTIMODALIDADE E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Kress e van Leeuwen (2006), propõe a GDV como uma gramática no âmbito funcional do termo, ou seja, não como um de regras normativas, mas como um

sistema de recursos disponíveis para a produção de sentido. Essa gramática descreve como elementos visuais são organizados para representações do mundo, estabelecer relações com o observador e estruturar o texto visual como uma totalidade coesa. Essa concepção se revela particularmente para a análise de gêneros que circulam no espaço escolar, como tiras, memes, charges e propagandas, nos quais a argumentação se constrói pela integração dinâmica entre diferentes modos semióticos.

No ensino de Língua Portuguesa, a incorporação da GDV permite deslocar o foco da simples identificação de elementos visuais para a problematização dos valores que esses elementos veiculam. A leitura de imagens, levando em consideração essa perspectiva, não se limita apenas à descrição do que é visto, mas também a análise das condições de produção, circulação e recepção dos discursos visuais, bem como das vozes sociais que neles se inscrevem. Tal abordagem conversa diretamente com a ADD, ao compreender o texto multimodal como espaço de interação entre discursos, avaliações sociais e posições ideológicas.

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

A metafunção representacional se associa à maneira com que a imagem desenvolve formas de representação do mundo social. Kress e van Leeuwen (2006) distinguem dois grandes tipos de processos: os conceituais, que, de certa forma, privilegiam classificações, estados e identidades, e os narrativos, que são caracterizados pela presença de vetores que indicam movimento, reação ou ação.

Nos processos narrativos, que são mais comuns em tiras e charges, a imagem frequentemente encena situações de conflito, ironia ou crítica social. Os participantes que são representados não são neutros, ou seja, a caracterização física, as expressões faciais, os gestos e a posição no espaço visual constroem avaliações implícitas sobre quem age, quem sofre a ação e quais valores estão em disputa. Dessa forma, a narrativa visual atua como forma de argumentação, orientando o leitor para determinados julgamentos e interpretações.

Os processos conceituais, por sua vez, tendem a normalizar identidades e categorias sociais, às apresentando como estáveis ou evidentes. Em propagandas, por exemplo, determinadas representações de sucesso, felicidade ou consumo podem reforçar valores hegemônicos, ao passo que silenciam outras possibilidades de existência.

METAFUNÇÃO INTERATIVA

A metafunção interativa refere-se às relações que são estabelecidas entre o observador e a imagem, regulando o grau de envolvimento, proximidade e autoridade que o discurso visual exerce sobre quem o lê. Elementos como o olhar direto ou indireto dos participantes representados, a distância social e o ângulo de visão constroem escolhas semióticas que posicionam o leitor de maneira específica diante do enunciado.

O olhar direto, por exemplo, pode funcionar como estratégia de interpelação, convocando o observador a assumir uma posição ética ou política frente ao que é representado. O ângulo baixo pode conferir poder ou autoridade a um participante, enquanto o ângulo alto tende a fragilizá-lo, orientando a avaliação do leitor, essas estratégias visuais operam como mecanismos de persuasão e, portanto, como recursos argumentativos.

METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL

Tratando da organização interna da imagem, a metafunção composicional considera aspectos como valor informacional, saliência e enquadramento. A disposição dos elementos no espaço visual não pode ser considerada arbitrária, o que ocupa o centro tende a ser percebido como nuclear, já o que está à margem, é considerado como secundário. Da mesma forma, a oposição entre esquerda e direita, topo e base, constrói relações entre dado e novo, ideal e real.

Em discursos multimodais de natureza argumentativa, essa organização espacial atua como estratégia de hierarquização de valores. Elementos visualmente salientes, seja pelo tamanho, pelo contraste ou pela cor, concentram a atenção do leitor e reforçam determinadas posições axiológicas. O enquadramento, por sua vez, pode integrar ou separar elementos, indicando relações de oposição, exclusão ou pertencimento.

ARGUMENTAÇÃO, VALORES E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A argumentação, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, tem sido historicamente tratada como um recurso meramente técnico, reduzido apenas a esquemas estruturais, tipologias textuais ou listas de estratégias persuasivas desvinculadas das condições concretas de produção do discurso. Essa abordagem, ainda presente de maneira recorrente em práticas escolares e materiais didáticos, tende a esvaziar o caráter social, axiológico e histórico da argumentação, a transformando em uma atividade formal que pouco conversa com as vivências discursivas reais dos alunos. Em oposição a essa perspectiva, este trabalho assume que a argumentação compõe uma prática discursiva fundamentalmente dialógica, atravessada por valores e permeada por relações de alteridade, o que exige uma reformulação de seu lugar no ensino de Língua Portuguesa.

À luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), a argumentação não pode ser entendida como um objeto finalizado, muito menos como uma união de técnicas neutras. Para Bakhtin (2003), todo enunciado é uma resposta a outros enunciados e se inscreve em uma cadeia de comunicação considerada ideológica. Argumentar, nesse sentido, é tomar uma posição no interior dessa cadeia, assumindo uma orientação valorativa diante de discursos anteriores e antecipando réplicas possíveis. Assim, a argumentação não se limita ao plano de organização lógica das ideias, mas envolve escolhas políticas, axiológicas e éticas.

Essa concepção desloca, significativamente, o ensino da argumentação. Se todo discurso é axiologicamente marcado, então, ensinar a argumentar implica ensinar a reconhecer valores em circulação, a problematizar posições naturalizadas e a compreender que a linguagem é um espaço de disputa simbólica. No contexto escolar, esse entendimento se torna ainda mais urgente, tendo em vista que os estudantes estão, de forma recorrente, expostos a discursos que buscam orientar atitudes, entendimentos e modos de ver o mundo, especialmente por meio dos gêneros multimodais amplamente difundidos na cultura digital.

A multimodalidade, nesse cenário, não pode ser tratada como um acréscimo “periférico” ao ensino de Língua Portuguesa. Como já pontuado anteriormente, Kress e van Leeuwen (2006), os sentidos são produzidos pela articulação de diferentes modos semióticos. Esses modos não apenas complementam o texto já escrito, mas desenvolvem um papel importante na construção da argumentação e na circulação de valores. Ao ignorar essa dimensão, a escola acaba por legitimar uma visão restrita da linguagem, distante das práticas discursivas efetivamente vivenciadas pelos estudantes.

Nessa perspectiva, a articulação entre a argumentação, valores e letramento crítico reposiciona o ensino de Língua Portuguesa como uma prática formativa que vai além da dimensão técnica do uso da linguagem. O letramento crítico, compreendido como uma prática social voltada à leitura e à produção de sentidos em contextos marcados por relações de poder, ideologia e desigualdade, possibilita que os alunos entendam a argumentação como um espaço de disputa valorativa. Assim, ancorada na ADD, essa abordagem mostra que os sentidos não são dados, mas desenvolvidos na interação entre vozes sociais historicamente situadas, buscando do sujeito uma atitude responsiva ativa diante dos discursos que permeiam o espaço social.

Dessa forma, ao incorporar gêneros discursivos multimodais às práticas de ensino, o letramento crítico amplia a análise argumentativa, permitindo que os alunos problematizem como diferentes recursos semióticos são, de certa forma, mobilizados para sustentar posições ideológicas e naturalizar determinados valores. Ler de forma crítica uma charge, tira ou um meme implica compreender não apenas o que se diz, mas como está sendo dito, a partir de quais lugares sociais e com quais efeitos de sentido.

Nesse quadro, o papel do professor sai da transmissão de modelos argumentativos para a mediação de práticas de letramento que promovam o confronto do discurso, a escuta do outro e a tomada de posição ética. Ao desenvolver situações didáticas em que os estudantes observem, discutam e ressignifiquem discursos multimodais, o ensino de LP contribui para a formação de sujeitos com olhares críticos, capazes de entender a linguagem como práticas sociais e intervir de forma consciente e direta no mundo. Assim, o ensino da argumentação, articulado ao letramento crítico, se afirma como uma ação política e pedagógica, na qual a linguagem se constitui como espaço de diálogo, transformação social e conflito.

METODOLOGIA

Nessa pesquisa, o universo de análise são as tiras presentes nos volumes 1, 2, 3, 4, 5 e 6 do livro didático de Linguagens e suas Tecnologias utilizados no Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2024, segundo o Sistema de Controle de Material de Livros Didáticos (SIMAD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De início, escolhemos o Colégio de Aplicação para analisar os livros didáticos e retirar as tiras por ser um colégio que é associado diretamente à Universidade Federal de Pernambuco - instituição onde estou vinculado juntamente à orientadora da presente pesquisa. Após fazer essa seleção, foi necessário o levantamento dos materiais utilizados, como também sua quantidade. Após selecionarmos os livros, foi realizada uma análise para buscar dados acerca da quantidade de tiras presentes em cada um dos volumes selecionados. Para que, assim, as tiras presentes nas análises desta pesquisa pudessem ser escolhidas, uma vez que em meio a tantas tiras, foram selecionadas 3 para compor seu corpus.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dando continuidade às discussões teóricas desenvolvidas anteriormente, pontuamos que as análises que aqui serão desenvolvidas, possuem como objetivo evidenciar de que modo a articulação entre modos semióticos distintos (verbal, composicional e visual) sustentam práticas argumentativas guiadas por valores e como tais práticas podem ser desenvolvidas pedagogicamente no ensino de Língua Portuguesa, em ligação com uma perspectiva de letramento crítico e formação cidadã.

Figura 1: Tira presente no volume 4 do Livro Didático selecionado



Fonte: <https://pnld.moderna.com.br>

Nessa primeira tira, observa-se uma situação de discurso marcada pela interação entre Mafalda e o outro personagem, em que o tema central, a amizade, funciona como partida para a problematização de valores sociais ligados à normatividade e à exclusão. Do ponto de vista da metafunção representacional (Kress; van Leeuwen, 2006), a tira constrói um processo narrativo centrado na relação entre participantes “humanos”, sem a presença de vetores que demonstrem uma determinada ação corporal para o plano axiológico e discursivo.

O enunciado inicial, que trata da importância da amizade e do encontro entre pessoas, movimenta um discurso social que é valorizado, intrinsecamente interligado a ideais de sociabilidade e pertencimento - que é tensionado nos quadros seguintes pela reação do personagem.

No campo visual, a metafunção interativa se desenvolve por meio dos enquadramentos médios e ângulos frontais, fazendo com que o leitor se aproxime da cena, favorecendo a leitura empática. A expressão facial que reage com espanto e reprovação serve de marcador visual de valor, reforçando a carga axiológica do enunciado verbal. A pausa silenciosa representada no quadro sem fala, intensifica o efeito argumentativo, funcionando como um momento de suspensão que prepara o desfecho.

No último quadrinho, o trecho “Você é igual às outras!” opera como síntese argumentativa da tira. Sob a perspectiva da ADD, se trata de um enunciado profundamente dialógico, uma vez que incorpora e refrata discursos sociais de padronização e exclusão. Assim, a tira constrói uma crítica aos valores normativos que regulam as relações sociais, evidenciando como o discurso pode funcionar como instrumento de exclusão simbólica, assim como de inclusão.

A próxima tira analisa de modo mais explícito a relação entre sujeito e saber, tematizando a produção do conhecimento e a crítica aos discursos de autoridade.

Figura 2: Tira presente no volume 4 do Livro Didático selecionado



Fonte: <https://pnld.moderna.com.br>

Representacionalmente, essa tira se organiza em volta da interação entre um objeto técnico, ou seja, a televisão, que simboliza o saber institucionalizado e os discursos legitimados socialmente e Mafalda. Esse objeto assume papel central na cena, funcionando como participante simbólico do processo discursivo.

No primeiro momento, a personagem se dirige a TV em um gesto de busca por respostas, o que visualmente desenvolve um vetor de ação orientado para o saber. No segundo quadrinho, o pensamento “E o que nós somos?” desloca a narrativa para um processo mental reflexivo, mostrando uma crise de sentido. A alternância entre a ação e a reflexão constrói um percurso argumentativo que culmina na crítica final.

Partindo para o ponto de vista da metafunção interativa, os enquadramentos mantêm uma distância social curta, aproximando o leitor da experiência subjetiva da personagem. A ausência de outros personagens reforça o caráter introspectivo da cena, na mesma proporção que amplia a dimensão simbólica do objeto técnico como representante de discursos hegemônicos.

Já a última tira, desloca a crítica para o campo da mídia e do consumo passivo de conteúdos.

Mafalda

© ZUCCHETTI, SALVENDY, MARCO DI JORDO
TODS MAFALDA 07/04/2014

Quino

Mafalda é apresentada passando pela televisão, sem quaisquer gestos faciais e ausente de ação física, ressaltando a centralidade do processo simbólico discursivo. No segundo quadrinho, o pensamento “Meu Deus, que droga de programa”, introduz explicitamente um julgamento de valor, marcando a não satisfação da personagem diante do que vem sendo transmitido na televisão, mesmo em um momento que ela se encontra desligada.

No desfecho da tira, a afirmação “Desculpe, é a força do hábito” explicita a crítica à pobreza discursiva da programação e, de modo mais amplo, à naturalização da mediocridade midiática. Sob a ótica da ADD, o enunciado final dialoga com discursos sociais que justificam a ausência de qualidade em nome da oferta limitada, revelando um processo de acomodação ideológica.

347

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa evidenciam que os discursos multimodais, muito longe de se configurarem como simples suportes ilustrativos da linguagem verbal, constituem-se como espaços privilegiados de circulação, confronto e negociação de valores sociais. A investigação, por sua vez, demonstrou que a argumentação, especialmente em gêneros como tiras, se organiza a partir da articulação entre diferentes modos semióticos que refratam posições axiológicas historicamente situadas. Nesse sentido, a linguagem visual, assim como a verbal, participa ativamente da cadeia ideológica, mobilizando avaliações, entonações e vozes sociais que orientam a compreensão responsiva do leitor.

No campo do ensino de Língua Portuguesa, os resultados mostram a necessidade de um deslocamento epistemológico e pedagógico no tratamento da argumentação. Ao ser compreendida como prática discursiva dialógica e axiologicamente marcada, a argumentação deixa de ocupar um lugar estritamente técnico para assumir uma dimensão formativa. A leitura e análise de textos multimodais, sob a perspectiva do letramento crítico, se mostram fundamentais para que os estudantes possam reconhecer as disputas simbólicas que permeiam os discursos que circulam socialmente. Dessa forma, ao problematizar os valores naturalizados e as ideologias subjacentes aos textos, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de assumir posições responsivas e críticas diante do mundo, compreendendo a linguagem como espaço de conflito, transformação social e diálogo.

Por fim, este estudo reafirma a potência da articulação entre a ADD, a multimodalidade e o letramento crítico como caminho teórico-metodológico fecundo para o ensino de Língua Portuguesa comprometido com a formação cidadã. Ao compreender o texto multimodal como enunciado pleno, amplia-se o horizonte de leitura e produção de sentidos na escola, fazendo com que práticas pedagógicas superem abordagens reducionistas da linguagem. Nesse quadro, o professor assume o papel de mediador de experiências discursivas que favorecem o confronto de perspectivas, a escuta do outro e a tomada de posição ética, reafirmando o ensino de língua como prática social viva, historicamente situada e profundamente implicada na construção de sujeitos críticos e responsivos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e leitura: princípios teóricos e práticas pedagógicas. In: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Letramentos digitais: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução: Miotello, V; Faraco, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

EFEITOS ARGUMENTATIVOS EM INTERAÇÕES NO YOUTUBE: ANÁLISE DE POSTAGEM SOBRE ADULTIZAÇÃO À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Isabel Muniz-Lima (UFAL)

Vinicius Gomes Pinto (UFAL)

Larissa Andrine Almeida Alves (UFAL)

INTRODUÇÃO

Com a proliferação de plataformas que possibilitam a rápida e intensa socialização on-line, é nítido que as práticas de leitura e construção argumentativa vêm passando por transformações diretamente relacionadas e igualmente impactantes. Nesse contexto, temos como objetivo, neste trabalho, responder à seguinte questão de pesquisa: de que modo elementos linguageiros e tecnológicos colaboram na construção de pontos de vista e efeitos argumentativos em comentários na postagem sobre “adultização” do influenciador Felca?

Elegemos o YouTube como plataforma digital de enfoque devido a sua seção de comentários, que permite o contato direto entre o locutor da postagem iniciadora ou o produtor do vídeo e aqueles que o assistem. Dada sua facilidade de acesso, é possível, e frequente, que muitos vídeos dessa mídia alcancem milhões de visualizações e milhares de comentários. O grande contingente de visualizações aliado à facilidade para a escrita de comentários favorece o fenômeno da imprevisibilidade, isto é, a impossibilidade de o autor do vídeo prever de que forma sua postagem irá circular nos meios digitais. Devido à carga valorativa que tais comentários podem apresentar, exigem-se do leitor competências específicas para destrinchar seus elementos constitutivos e identificar os efeitos argumentativos desses textos. A escolha pela postagem na qual consta o vídeo de Felca se deve ao seu teor altamente chamativo para o público do YouTube, e por abordar a importante temática social da adultização infantil, mencionando, inclusive, nomes de influenciadores amplamente conhecidos envolvidos em exploração de crianças.

Nosso objetivo com esta contribuição é, portanto, ampliar os trabalhos da Linguística Textual (LT) que exploram construção argumentativa, negociação de sentidos e observação de tecnotextos viralizados. Além disso, exploramos a relação desse tipo de investigação com o aspecto da imprevisibilidade (Paveau, 2021) dos textos nativos digitais, como, por exemplo, no tipo de reação ao conteúdo da postagem iniciadora — o que consequentemente gera a necessidade de filtragem de conteúdos por parte dos interlocutores que interagem nesses espaços.

A partir da próxima seção, este trabalho estará organizado da seguinte forma: i) apresentação da fundamentação teórica que orienta a pesquisa, com duas subseções: a primeira discute a dimensão argumentativa e os pontos de vista à luz da LT, enquanto a segunda aborda brevemente o aspecto da imprevisibilidade dos tecnotextos; ii) em seguida, apresenta-se a metodologia, a qual se subdivide em três subseções: a primeira oferece um panorama dos aspectos textuais do corpus selecionado; a segunda trata da seleção dos comentários, da abordagem da pesquisa e da observação dos gêneros; e a terceira descreve as etapas da análise; iii) na sequência, há a análise propriamente dita dos cinco comentários; iv) por fim, são feitas considerações gerais sobre esta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

DIMENSÃO ARGUMENTATIVA E PONTOS DE VISTA EM LINGÜÍSTICA TEXTUAL

O princípio de que, independentemente do gênero, todos os textos são argumentativos, pois sempre contrapõem um discurso que já foi dito antes em sentido contrário, foi proposto pela linguista Ruth Amossy e é fundamental para os estudos do texto (Cavalcante *et al.*, 2022). A LT defende o princípio da argumentatividade no texto, e utiliza como ferramenta argumentativa a presença de elementos textuais habituais, tais como a diversidade de pontos de vista e a intencionalidade do uso destes pelo locutor para influenciar uma ideia perante o interlocutor, fenômeno recorrente até mesmo em outras formas de sequências textuais além da argumentativa. Cavalcante *et al.* (2022) mencionam, nesse sentido, que nenhum texto nasce isolado e que os fenômenos argumentativos podem ocorrer mesmo em gêneros textuais não tradicionalmente ligados à argumentação. Portanto, o estudo da argumentação é essencial para a ampla compreensão do que está sendo dito e por que está sendo dito pelos locutores.

Cavalcante *et al.* (2022) contestam a visão tradicional, ainda predominante inclusive em ambientes escolares, segundo a qual a argumentação seria apenas um entre vários modos de organização textual, como narração, descrição, explicação e diálogo. Essa concepção restritiva reduz a argumentatividade a um tipo específico de estrutura e desconsidera que todos os textos mobilizam estratégias de convencimento mesmo que de maneira implícita. A argumentação é elemento constitutivo da linguagem, pois todo ato de dizer envolve um ponto de vista e a busca por influenciar o interlocutor.

Em tempos em que o ambiente digital é regido pelas leis dos algoritmos, é imprescindível que o usuário saiba identificar quando o conteúdo tenta influenciá-lo sem deixar isso claro, assim como é importante que o próprio usuário seja capaz de contornar as limitações naturais das plataformas digitais para expor o seu próprio argumento. Entre estas limitações, estão o limite de caracteres do X (antigo Twitter), a restrição de conteúdo do Instagram e o *shadowbanning* que muitas plataformas impõem a usuários que compartilham determinados conteúdos ou usam certas palavras em seus posts.

Levando isso em conta, Cavalcante *et al.* (2022) mencionam a importância da Teoria da Argumentação no Discurso, de Amossy, para os estudos do texto. A ideia basilar da autora é integrar conceitos da Retórica com a Análise do Discurso, criando, assim, uma nova proposta teórica. Para a Retórica, o sujeito tem pleno poder e consciência sobre si mesmo; por outro lado, sob a perspectiva da Análise do Discurso, o sujeito é influenciado pelo ambiente a sua volta. A proposta de Amossy une esses dois conceitos aparentemente contraditórios: para a pesquisadora, o sujeito é influenciado pelo contexto em que está imerso ao mesmo tempo em que é ele mesmo influenciador. A ideia central de Amossy, importante para os estudos da LT como esta contribuição, é de que “argumentar é um meio de agir sobre o outro” (p. 113).

Ao reafirmar a argumentatividade como traço constitutivo da linguagem e ao explorar a categoria de ponto de vista como recurso analítico, a LT amplia a compreensão sobre processos discursivos e oferece subsídios relevantes para a prática pedagógica, o que reforça a importância dessa disciplina como fundamento para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à formação crítica e cidadã dos estudantes.

Embora não seja o foco do nosso trabalho, vale destacar que Cavalcante *et al.* (2022) ilustram como o ponto de vista pode ser explorado pedagogicamente, oferecendo exemplos como a interpretação de textos jornalísticos, e a análise de histórias em quadrinhos em que a identificação de diferentes pontos de vista auxilia na compreensão e na formação de leitores críticos, capazes de reconhecer e questionar as perspectivas que permeiam os textos. Os autores reforçam, ainda, que o ensino da argumentação não deve se restringir a gêneros, mas abranger toda a pluralidade discursiva.

Custódio-Filho e Cavalcante (2023) apresentam uma análise minuciosa sobre o ponto de vista (PDV) e a noção de dimensão argumentativa, destacando sua relevância para o ensino da língua portuguesa com base na LT. Os autores ratificam a noção de que um texto nunca é imparcial e de que o discurso nunca é transparente, sendo o PDV um elemento linguageiro essencial para a coerência das ideias e para a construção de sentidos dos textos, o que torna seu estudo teórico fundamental para a compreensão do funcionamento textual.

Com base nas ideias de Alain Rabatel, Custódio-Filho e Cavalcante (2023) esclarecem que o PDV se forma a partir da manifestação linguageira de um sujeito sobre determinado objeto de discurso. O ponto de vista seria, assim, a perspectiva pela qual um sujeito considera um objeto, envolvendo três termos fundamentais: *sujeito*, *considerar* e *objeto*. O *objeto* pode ser concreto ou abstrato, singular ou coletivo; o *considerar* compreende a percepção do objeto pelo sujeito, que lhe imprime uma valoração; e o *sujeito* é aquele que enuncia suas percepções.

Nesse contexto, os autores estabelecem uma distinção importante entre locutor e enunciador, explicando que o locutor é aquele que profere o enunciado, a quem é atribuída sua autoria. Todo locutor é enunciador, embora nem todo enunciador seja locutor, o que torna possível que um mesmo locutor assuma diversos PDV. O modo

como essa diversidade de locutores e de PDV se organiza em um texto é fundamental para a compreensão da argumentatividade.

Em uma dimensão polifônica, na qual coexistem locutores primários e secundários, diversos PDV se entrecruzam e são hierarquizados de acordo com a intencionalidade do locutor principal. Por meio de exemplos extraídos de diferentes gêneros textuais, os autores demonstram que o reconhecimento desses múltiplos PDV é essencial tanto para a identificação das estratégias de persuasão quanto para a compreensão da dimensão argumentativa. O PDV, portanto, não é apenas um item linguístico, mas também um instrumento de formação ética, cidadã, de valores e de posicionamentos sociais. Essa polifonia textual, em que múltiplos pontos de vista se articulam e se hierarquizam, confere maior complexidade à análise discursiva (Cavalcante *et al.*, 2022).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Custódio-Filho e Cavalcante recorrem a Amossy (2023) para reafirmar que todo texto é argumentativo. Isso se dá porque toda troca verbal implica uma tentativa de influenciar o outro através de argumentos, que podem ser mais ou menos conscientes por parte do locutor, mas que estão sempre presentes e são essenciais para a formação da coerência do texto. No entanto, há uma diferença essencial entre os textos que propositalmente formam, apresentam e sugerem ao leitor uma tese determinada, e os textos que se formam por outro motivo. Os primeiros possuem o que Amossy denomina visada argumentativa, já os segundos possuem apenas dimensão argumentativa. De acordo com os autores, entende-se que todo texto com visada possui dimensão, mas nem todo texto com dimensão possui visada. Essa diferença é exemplificada mencionando o artigo de opinião como um texto de visada argumentativa, e um print de uma mensagem de software como um texto com dimensão argumentativa. Essa diferenciação é importante, pois se relaciona diretamente com a noção de ponto de vista.

A IMPREVISIBILIDADE EM TECNOTEXTOS

A LT brasileira, em uma interdisciplinaridade focada já apresentada em outros trabalhos, como Cavalcante *et al.* (2022) e Muniz-Lima (2024), se vale do conceito de tecnodiscurso de Marie-Anne Paveau (2021) para pensar os tecnotextos como textos nativos digitais que nascem e circulam na Web 2.0. Uma de suas características é justamente unir elementos linguageiros com aspectos técnicos próprios destes meios, tais como o uso de *hashtags* e *hiperlinks*. Essas práticas textuais são produzidas, segundo Paveau (2021), na sobreposição de dispositivos técnicos que necessariamente unem a linguagem às ferramentas digitais, relacionando elementos linguageiros à atuação de algoritmos próprios das redes.

Entre as características que permeiam o fenômeno dos tecnodiscursos (para nós, tecnotextos), há a imprevisibilidade, que, de acordo com Paveau (2021), se refere à impossibilidade de o enunciador prever de que forma seu discurso vai circular nos meios digitais. Quanto aos elementos provocadores dessa imprevisibilidade, a autora

dá destaque aos *hiperlinks*, às ferramentas de compartilhamento, e ao fenômeno da viralização, que colabora para a alta quantidade de pontos de vista sobre o tema.

Os hiperlinks rompem a linearidade do texto produzido pelo locutor, pois sua leitura não necessariamente seguirá o percurso pretendido por este. Essas ferramentas tecnológicas expõem o interlocutor a uma gama maior de interações, possibilitando-o interromper a continuidade da leitura, pular partes, desviar-se para outras páginas ou mesmo afastar-se do texto original. Os *hiperlinks* presentes na descrição do vídeo “adultização” seguem esse raciocínio, uma vez que possibilitam ao interlocutor o acesso direto aos contatos de ONGs que combatem a exploração sexual infantil, tema tratado no vídeo. De acordo com Paveau (2021), o controle do trajeto interpretativo escapa tanto ao locutor, que não pode antecipar as escolhas do leitor, quanto ao próprio interlocutor, que tampouco prevê de que maneira será influenciado. Trata-se, portanto, de um processo individual e espontâneo.

Já a possibilidade de compartilhamento amplifica a circulação de informações, a qual pode ser feita de maneira automática ou manual, seja dentro de uma mesma rede social ou de uma rede social para outra. O resultado do compartilhamento de um post depende da maneira como cada rede funciona, uma vez que é possível que imagens ou textos sejam perdidos nessa transferência. Paveau (2021) menciona, ainda, que o resultado direto do compartilhamento é a viralização, outro dos possíveis fatores da imprevisibilidade. A linguista traz à tona o famoso “efeito Streisand”, fenômeno que acontece quando uma tentativa de restringir a circulação de uma formação, ou mesmo de censurá-la, gera muito mais interesse nela do que teria normalmente. Esse fenômeno foi nomeado assim devido ao caso da cantora Barbra Streisand, que processou um fotógrafo por divulgar fotos aéreas da sua casa, o que fez as imagens, que até então possuíam poucos acessos, ganharem milhões de visualizações.

O aspecto da imprevisibilidade será importante neste estudo para ajudar a explicar a diversidade de comentários, com diferentes PDV em torno do referente em questão na nossa análise e com maior ou menor grau de distanciamento em relação ao PDV apresentado pelo locutor na postagem inicialmente compartilhada no YouTube.

METODOLOGIA

ASPECTOS CONTEXTUAIS SOBRE O CORPUS SELECIONADO

Felca, cujo nome real é Felipe Bressanim Pereira, é um criador de conteúdo digital nascido em Londrina, Paraná, que começou a carreira em 2012 como *streamer* de jogos e então migrou para vídeos humorísticos. Apesar de já ter notoriedade com o público jovem há um bom tempo, “furou a bolha” em 2023 após gravar um vídeo testando a base “We Pink”, da influenciadora digital Virgínia. Sua obra sobre adultização em 2025 marca uma virada de chave para o conteúdo do influenciador, que deixou de lado as tendências humorísticas habituais para denunciar uma prática corriqueira e conhecida nos meios digitais, porém não o suficiente para suscitar reações.

Em 6 de agosto de 2025, o influenciador publicou em sua conta oficial no YouTube⁶⁴ um vídeo de quase 50 minutos intitulado “adulterização”. Através de prints e vídeos, Felca denuncia práticas de exploração e sexualização precoce de crianças e adolescentes nas redes sociais, expondo como influenciadores digitais adulterizam menores de idade para impulsionar o engajamento do conteúdo que produzem, como o algoritmo próprio das redes sociais favorece esse tipo de prática e como tudo isso acaba gerando uma exploração mais grave.

A postagem viralizou de forma rápida e intensa. Em setembro de 2025, já possuía 50 milhões de visualizações e havia se tornado tema de debates públicos que iam desde discussões nas redes sociais e notícias na imprensa a decisões judiciais e pautas no Congresso Nacional. A repercussão foi impulsionada pelo fato de Felca ter apontado figuras públicas conhecidas (como o influenciador Hytalo Santos, que foi posteriormente preso) e alegar que os algoritmos de redes como o Instagram ampliam a divulgação de conteúdos impróprios ou até criminosos. O impacto foi tal que projetos de lei foram propostos, investigações criminais foram abertas e perfis denunciados e suspensos⁶⁵.

SELEÇÃO DOS COMENTÁRIOS, ABORDAGEM DA PESQUISA E OBSERVAÇÃO DOS GÊNEROS EM AGRUPAMENTOS

Nosso corpus foi composto por trechos do vídeo de Felca e por um conjunto de 15 comentários realizados sobre a postagem iniciadora do influenciador. As cópias de tela dos comentários foram realizadas em 23 de agosto de 2025, através da postagem no YouTube. A seleção dos comentários levou em consideração o filtro dos “mais recentes”. Para este artigo, porém, analisamos cinco comentários que se revelaram mais produtivos para nosso objetivo de pesquisa. A escolha realizada priorizou a presença de comentários que apresentassem não apenas uma diversidade de pontos de vista dos autores, mas também a manifestação de experiências pessoais e de incompreensão ou desvio de foco em relação ao tema central do vídeo. A partir desse corpus, analisamos as manifestações linguageiras de percepções valoradas em torno do referente “adulterização” e seus efeitos argumentativos. Para a análise, adotou-se a abordagem qualitativa e interpretativa.

Cavalcante e Muniz-Lima (2021) propõem uma compreensão dos gêneros em contexto digital a partir da ideia de que esses gêneros não funcionam como unidades isoladas, mas se organizam em agrupamentos ou compósitos de textos. Essa perspectiva parte do entendimento de que, na interação digital (Muniz-Lima, 2024), os textos funcionam como uma estrutura que engloba diferentes tipos de textos (por exemplo, postagem iniciadora, comentários, contador de curtidas e compartilhamentos, entre outros), cada um com sua própria função, mas integrados em um sistema de interação maior. Essa organização permite múltiplas possibilidades de relação entre os textos, possibilitando que o referente inicialmente introduzido em uma postagem iniciadora

64 - Link de acesso: <https://www.YouTube.com/watch?v=FpsCzFGL1LE>. Acesso em: 13 jan. 2026.

65 - Mais detalhes sobre a repercussão da postagem podem ser conferidos em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/08/22/felca-faz-post-para-enumerar-os-resultados-obtidos-duas-semanas-apos-denuncia-contra-adulterizacao-de-criancas.ghtml>. Acesso em: 13 jan. 2026.

seja reformulado, reinterpretado e reconstruído nos comentários, atuando de forma articulada. Neste trabalho, partimos dessa compreensão para empreender a análise de pontos de vista e seus efeitos argumentativos no corpus anteriormente descrito.

ETAPAS DA ANÁLISE

Neste trabalho, adaptamos algumas etapas do quadro metodológico de análise em LT do pré-digital ao digital proposto por Brito (2024). Feita a delimitação do corpus e a explicação dos critérios de coleta e seleção, realizamos uma análise qualitativa dos dados com base em dois movimentos: i) identificação e descrição de fenômenos linguageiros, especificamente as relações entre locutor e interlocutores, os possíveis propósitos comunicativos destes, o tipo de linguagem predominante, as marcas de imprevisibilidade (Paveau, 2021) e os efeitos de sentidos proporcionados por elementos tecnolinguageiros, como emojis, *hiperlinks*, *hashtags*; ii) com base nessa identificação e descrição, realizou-se a análise da construção de pontos de vista e de seus efeitos argumentativos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

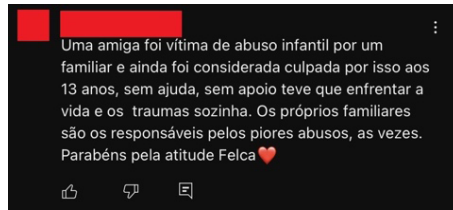
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE PONTOS DE VISTA NA POSTAGEM INICIADORA

O vídeo “adultização” apresenta diversos elementos linguageiros que se incorporam uns aos outros para a formação de um todo harmônico e condizente com o propósito do vídeo. A *thumbnail* do vídeo é uma imagem de Felca de rosto sério e boca entreaberta, como se em meio a uma frase, usando roupas pretas num fundo branco e segurando um *smartphone*. Na tela, a imagem de uma influenciadora digital menor de idade com teor adultizado. O título do vídeo, “adultização”, não faz uso de capitalização, longas descrições ou subtítulos, mas de uma palavra única, impactante e em letras minúsculas. A descrição é igualmente breve, com um número para denúncias anônimas, contatos de ONGs que combatem a exploração sexual infantil e da profissional entrevistada.

A escolha de diferentes recursos tecnolinguageiros, possibilitados pela própria plataforma YouTube, chamam a atenção justamente pela simplicidade e objetividade da proposta temática a ser discutida no vídeo. O título, a *thumbnail* e a descrição breves e sóbrios estabelecem contraste com o tema alarmante e de grande impacto social. Além disso, essas escolhas evitam desviar o foco do interlocutor, atribuindo à denúncia a importância devida.

Feita a análise da postagem iniciadora, apresentamos, a seguir, a investigação de cinco comentários, com o objetivo de identificar como certos aspectos textual-discursivos contribuem na construção de diferentes pontos de vista e de seus efeitos argumentativos. Segundo Muniz-Lima (2024), o espaço dos comentários oportuniza trocas dialogais síncronas entre os interlocutores, facilitando assim a apresentação de diferentes pontos de vista em contexto digital. A seguir, apresentamos as análises dos comentários.

Exemplo 1: Comentário 9



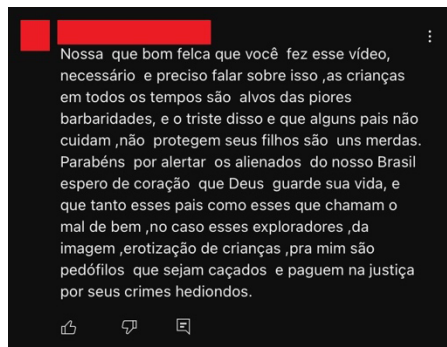
Fonte: Postagem de Felca no YouTube (2025).

O comentário 9 traz uma combinação de *narrativa pessoal* e *argumento de autoridade pela experiência*. Em “Uma amiga foi vítima de abuso infantil” e “foi considerada culpada [...] sem ajuda”, a autora denuncia tanto o crime cometido contra a amiga quanto a postura das pessoas ao redor da vítima na época, que tinham o dever e o poder de protegê-la. O comentário se encerra com um reforço positivo em “Parabéns pela atitude Felca”, acompanhado de um *emoji* de coração. Tais escolhas linguísticas e tecnológicas colaboram para que se revelem pontos de vista relacionados a uma possível aprovação da interlocutora em relação ao conteúdo do vídeo de Felca.

A locutora introduz, em um espaço público de comentários, um tema delicado e inesperado, valendo-se dos recursos linguageiros disponíveis para expor confissões, desabaços e testemunhos. A imprevisibilidade neste texto se identifica a partir da observação das escolhas feitas, que rompem o fluxo de interações típico de uma área de comentários e desloca a atenção dos interlocutores para um relato pessoal de violência sexual, revelando como o espaço digital pode funcionar como local de acolhimento.

Observa-se que a ausência de pontuação formal e a linguagem mais coloquial, por meio da qual a locutora “despeja” rapidamente sua fala num fluxo acelerado, podem colaborar para reforçar a urgência e a espontaneidade do relato. O comentário 9, portanto, oferece um exemplo de como esse tipo de produção textual digital pode se aproximar de interações face a face, o que reforça a necessidade de observar as interações digitais com base em diferentes aspectos da linguagem.

Exemplo 2: Comentário 11



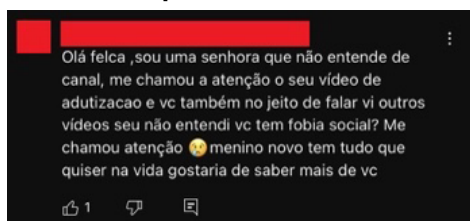
Fonte: Postagem de Felca no YouTube (2025).

A forte carga emocional e profunda indignação observadas no comentário 11 (“piores barbaridades”, “são uns merdas”, “alertar os alienados do nosso Brasil”, “que sejam caçados e paguem na justiça”) parecem se aproximar dos pontos de vista de Felca ao longo do vídeo, onde denuncia e abomina a adultização de crianças. A autora mobiliza apelos afetivos por meio de marcadores explícitos de opinião e de adjetivos intensos. Ao expressar seu julgamento, utiliza termos como “uns merdas”, “alienados”, “exploradores”, “pedófilos” e “crimes hediondos”. Em contraste, ao aprovar a postura de Felca, constrói um *ethos* de proteção e cuidado evidenciado em expressões como “espero de coração que Deus guarde sua vida”.

Conforme se observa, o comentário produz um imaginário generalizante para enfatizar a gravidade do problema denunciado. Esse efeito argumentativo é reforçado pela valorização do autor do vídeo (“Parabéns por alertar”), pelo apelo à punição exemplar (“que sejam caçados e paguem na justiça”), e pela linguagem marcada por intensidade emocional, o que se verifica na escolha dos adjetivos e verbos de conteúdo emocionalmente apelativo, além do uso de pronomes de primeira pessoa.

Podemos dizer que o fato de a autora transitar entre elogio, indignação e fé com um encadeamento de ideias frágil revela aspectos da imprevisibilidade, pois há a expectativa de que, ao clicar no conteúdo, o interlocutor esteja preparado para construir sentidos com o que é mencionado sem necessariamente se envolver emocionalmente com os temas discutidos.

Exemplo 3: Comentário 13



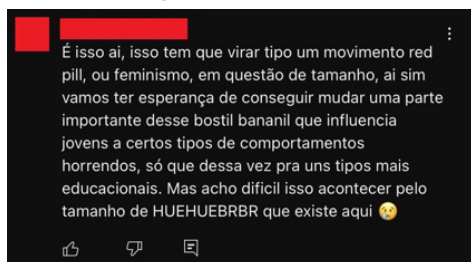
Fonte: Postagem de Felca no YouTube (2025).

Ainda que o comentário 13 não seja estruturado com uma visada argumentativa, é possível identificar, pelas escolhas tecnolinguageiras, uma dimensão argumentativa que revela pontos de vista sobre a postagem iniciadora de Felca. Ao se revelar como “uma senhora que não entende de canal”, a locutora constrói para si uma imagem de pessoa humilde e curiosa, o que gera efeitos de aproximação nos interlocutores. Seus pontos de vista sobre o comportamento e a idade de Felca baseiam-se numa espécie de crença de que ser jovem implica ser positivo e alegre, o que pode ajudar a explicar seu espanto (o uso do *emoji* chorando pode indicar envolvimento emocional da locutora com a situação de Felca) quanto a uma suposta fobia social por parte do autor do vídeo.

A locutora cria uma mistura complexa de pontos de vista que envolve elogio, curiosidade, empatia, conselho e diagnóstico em um único comentário. Ela opina na

tentativa de criar um vínculo com Felca e busca refletir sobre o comportamento do *youtuber* ao fazer perguntas de cunho pessoal. As escolhas inusitadas deste comentário revelam a natureza imprevisível dos textos nativos digitais e confirmam que as interações on-line estão sujeitas a aproximações ou distanciamentos em relação ao propósito comunicativo da postagem iniciadora.

Exemplo 4: Comentário 14

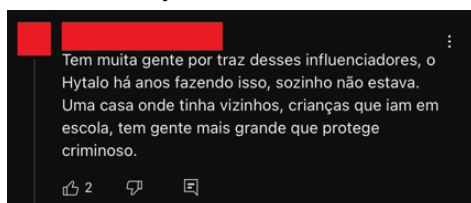


Fonte: Postagem de Felca no YouTube (2025).

No comentário 14, o autor defende a criação e o fortalecimento de um movimento social para combater influências negativas para com os jovens na internet. Paradoxalmente, os exemplos que utiliza para isso são diametricamente opostos: o feminismo (movimento que se opõe ao sexismo) e o movimento *red pill* (caracterizado como uma ideologia de predominância masculina e teores misóginos e conservadores). A estrutura do texto apresenta uma linguagem muito popular entre jovens, típica de fóruns conservadores on-line, e faz uso de termos nativos desse ambiente cujos sentidos implícitos podem passar despercebidos para o leitor leigo, como “bostil” e “bananil”. Ambas as expressões, trocadilhos envolvendo o nome “Brasil”, são carregadas de negatividade e ódio à brasilidade, sentimento espelhado pela última frase do comentário e pelo uso do *emoji* chorando.

Esse comentário revela diferentes pontos de vista, os quais podem se lincar à propagação de ódio e de ideologias ofensivas. As contradições internas apresentadas pelo locutor, ao se referir a movimentos ideológicos opostos como semelhantes, pode revelar uma tentativa de influenciar diferentes interlocutores para seus modos de ver, pensar e sentir em relação a uma suposta influência que a cultura brasileira imporia a pessoas que se valem de crianças para construir conteúdos adultos.

Exemplo 5: Comentário 15



Fonte: Postagem de Felca no YouTube (2025).

No comentário 15, a organização se dá por fragmentos argumentativos marcados pela linguagem informal e apelativa (“Tem muita gente por traz”, “sozinho não estava”, “tem gente mais grande que protege criminoso”). O locutor denuncia influenciadores, valendo-se de indícios circunstanciais, por exemplo, ao afirmar que as práticas de exploração de crianças realizadas pelo influenciador Hytalo aconteciam há muito tempo e que foram perpetradas por múltiplos agentes. Há, ainda, um apelo à responsabilidade coletiva, à suspeita de conivência e à gravidade moral da situação; no entanto, sem apresentação de argumentos que poderiam respaldar seu ponto de vista.

O comentário apresenta uma dimensão argumentativa que se insere em uma cadeia de polêmicas amplificada pelos algoritmos, que colaboram na difusão de conteúdos on-line. A imprevisibilidade reside tanto nos sentidos que serão atribuídos ao comentário quanto nas consequências de sua circulação. Ao mencionar figuras e espaços públicos, o locutor provoca julgamento público e circulação de rumores — ambas características do ambiente digital, no qual os limites entre o autor e a responsabilidade do seu dizer ainda são difusos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemos uma investigação sobre pontos de vista e efeitos argumentativos em um conjunto de comentários do vídeo de Felca sobre adultização. Partimos da seguinte questão de pesquisa: de que modo elementos linguageiros e tecnológicos colaboram na construção de pontos de vista e efeitos argumentativos em comentários na postagem sobre “adultização” do influenciador Felca? Conforme buscamos evidenciar, aspectos linguageiros e tecnológicos do contexto digital no YouTube atuam não apenas como repositório de comentários, mas como um espaço complexo de construção e negociação de pontos de vista. Na análise dos comentários, destaca-se que a dimensão argumentativa é marcada por uma forte presença de marcas linguageiras e tecnológicas que orientam o dizer e estabelecem modos de ver, pensar e sentir em relação aos pontos de vista levantados pelo influenciador na postagem iniciadora.

Essa análise confirma que os pontos de vista são, conforme postulado pela LT contemporânea, o eixo organizador da argumentatividade, revelando que, mesmo em textos curtos e mais informais, há sofisticação na mobilização de estratégias para convencer o interlocutor ou marcar um posicionamento discursivo. Devido ao corpus limitado desta análise, identificamos algumas lacunas que podem ser um convite para investigações futuras.

Em outros trabalhos, pode ser interessante observar mais detalhadamente a dimensão multimodal na postagem iniciadora, com imagens dinâmicas e sons, além de explorar com mais profundidade o uso de *emojis* e memes — elementos que podem atuar como marcadores de pontos de vista em textos nativos digitais. Além disso, a imprevisibilidade nas interações on-line, que aqui estudamos à luz das reflexões propostas em Paveau (2021), pode ser aprofundada em corpora mais extensos, que

acompanhem, por exemplo, a evolução cronológica dos comentários, observando como o ponto de vista de um locutor é alterado ou reforçado pelas trocas dialogais com os demais interlocutores, como se observa nas *threads*.

Ainda, ressaltamos as possibilidades de reflexão que esta pesquisa pode fomentar para investigações sobre o ensino de leitura na educação básica. Ao abordar esse tipo de análise na sala de aula, o professor de Língua Portuguesa oferece aos alunos ferramentas críticas para navegar na cultura digital. Esses comentários podem ser usados em aulas de leitura, onde se realizariam análises textual-discursivas com foco na construção da argumentatividade através de diferentes pontos de vista sobre postagens das diversas redes sociais. Em outros trabalhos, pode-se discutir como se constroem os pontos de vista nos textos on-line e quais são os riscos e os efeitos de generalizações, principalmente em espaços de alta circulação de conteúdos como o YouTube.

A aplicação das reflexões de Cavalcante e Custódio-Filho (2024) ao corpus desta pesquisa demonstra a plasticidade e a relevância da Linguística Textual para explicar diferentes aspectos do fenômeno da interação digital. Esperamos ampliar os estudos sobre pontos de vista e efeitos argumentativos, além de reforçar a necessidade de observar o gênero “comentário de YouTube” não como um dado periférico, mas como um objeto central para entender a produção de sentidos em rede (Cavalcante; Muniz-Lima, 2021).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 03 nov. 2025.

BRITO, Mariza Angélica de Paiva. Linguística Textual: teoria e prática. In: **Minicurso das Escolas da Abralín**. Plataforma Abralín EAD, 2024 [on-line].

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; MUNIZ-LIMA, Isabel. A construção referencial em compósitos de gêneros na mídia Facebook. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2328, p. 430-450, set.-dez./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-32328. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2328/853>. Acesso em 13 jan. 2026.

CUSTÓDIO FILHO, V.; CAVALCANTE, M. M. Ponto de Vista em Linguística Textual: Efeitos Argumentativos e Aplicações no Ensino de Língua Portuguesa. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. 8, p. 379-403, 31 dez. 2023;

FELCA. **adultização**. YouTube, 6 ago. 2025. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=FpsCzFGLILE>> Acesso em: 14 ago. 2025;

FELCA faz post para enumerar os resultados obtidos duas semanas após denúncia contra adultização de crianças. **G1**, São Paulo, 22 ago. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/08/22/felca-faz-post-para-enumerar-os-resultados-obtidos->

duas-semanas-apos-denuncia-contradadultizacao-de-criancas.ghtml. Acesso em: 13 jan. 2026.

MUNIZ-LIMA, I. **Linguística Textual e Interação Digital**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Organização de Julia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021;

DESCREDIBILIZAÇÃO E DISCURSO DE ÓDIO EM TEXTUALIDADES DIGITAIS: UMA ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS SOBRE MARINA SILVA EM REDES SOCIAIS

Lucas Lourenço Carvalho (UFC)
Pamela Maria de Lima Gomes (UFC)

INTRODUÇÃO

O ambiente digital e suas transformações desenfreadas têm lançado aos estudos linguísticos a árdua tarefa de ressignificar inúmeros conceitos consolidados historicamente, como a própria definição de texto. Essas interfaces que surgem de forma algoritmizada nos diversos espaços de comunicação nos permitem, por outro lado, reconhecer e identificar territórios profícuos ao passo que lançam novos olhares para temáticas profundas e arraigadas nos debates produzidos pelas ciências humanas.

Nesse sentido, nosso trabalho debruça-se em investigar enunciados de descredibilização e discurso de ódio direcionados à Ministra Marina Silva em ambiente digital, manifestados por meio de comentários publicados em redes sociais amplamente veiculadas, como X e Instagram. Partimos da proposição de que as textualidades digitais não se reduzem apenas ao enunciado linguageiro, mas se constituem por um conjunto de rastros algorítmicos, operados pela máquina, que coproduzem os sentidos emergidos pelos sujeitos.

O referencial teórico no qual nos fundamentamos aciona os conceitos da Linguística Textual (LT), concebendo o texto como prática social (Cavalcante *et al.*, 2022; Charaudeau, 2014) e situando-o em uma interface entre atores, valores e recursos linguageiros que se atualizam no ambiente on-line. Partimos também da noção de tecnodiscursividade proposta por Paveau (2021), que compreende o hibridismo entre humano e tecnologia como constitutivo da produção discursiva digital, e dialogamos com a perspectiva ampla de contexto em Hanks (2008), segundo a qual os sentidos emergem de negociações situadas que articulam enunciadores, identidades e posicionamentos. Por fim, ancoramo-nos na pesquisa de Martins (2024), por meio da noção de gesto tecnolinguageiro e de sua influência no processo de enunciação e interação em ecossistemas tecnológicos, além de dialogarmos com o conceito de necroalgoritmização proposto por Araújo (2025).

Metodologicamente, partimos de um *corpus* oriundo de duas postagens em duas plataformas digitais distintas: um post de Instagram e um tweet do X. A escolha dessas duas redes justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre a configuração dos territórios virtuais, uma vez que cada rede social opera de forma única, construindo especificidades que devem ser observadas nos estudos das textualidades digitais. O contexto dessas postagens relaciona-se com um fato ocorrido no dia 27 de maio de 2025, em uma sessão no Plenário do Senado Nacional, em que a ministra do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA), Marina Silva, sofreu ataques misóginos enquanto participava de uma audiência da Comissão de Infraestrutura do Senado sobre a criação de unidades de conservação no Amapá, na região da bacia do Rio Amazonas.

Esse fato nos instiga a pensar de que maneira esses ataques de misoginia política são veiculados pelas grandes mídias, mas, sobretudo, como os usuários e a máquina operacionalizam discursos de descrédibilização e ódio ao produzirem um circuito comunicativo que determina formas enunciativas próprias desses ambientes. Em outras palavras, interessa-nos pensar não apenas como as textualidades digitais reforçam ou atualizam formas de opressão, mas também como os sistemas automatizados têm ampliado essas formas de violência. Trata-se, portanto, de um estudo interseccional ao passo que defendemos que falar de algoritmos na atualidade é compreender como essas desigualdades são perpetuadas por meio da máquina.

Assim, conforme evidenciamos na análise deste trabalho, entendemos que o digital, sobretudo por meio das redes sociais, demonstra que diversas formas de opressão não apenas se atualizaram, mas adquiriram novas roupagens que determinam e potencializam as dinâmicas de exclusão social em esferas inimagináveis. Ou seja, a desqualificação do outro, que antigamente ocorria através da exposição explícita de comentários, agora ocorre de forma disfarçada e legitimada pela máquina.

LINGUÍSTICA TEXTUAL E TEXTUALIDADES DIGITAIS

Considerando que propomos, neste trabalho, uma análise interseccional entre texto, contexto e tecnologia, optamos, nesta seção, por apresentar esses conceitos de forma articulada, evidenciando como tal relação se constitui **já no plano teórico**. Nesse sentido, no que se refere ao conceito de texto, adotamos a perspectiva de Cavalcante *et al.* (2022, p. 30), baseada em Adam (2019), segundo a qual o texto é compreendido como uma “unidade de sentido em contexto”. Para Cavalcante *et al.*:

o texto não é uma simples materialidade física e acabada de segmentos verbais [...] O acontecimento do texto comporta todo o contexto social (e histórico, portanto), necessário para que os participantes envolvidos na interação recortem o que lhes parece relevante para negociar sentidos entre eles e se comunicar, até darem por encerrada aquela unidade de sentido em contexto (2022, p. 17).

Ou seja, o texto não deve ser entendido apenas como um encadeamento de palavras ou frases dotado de sentido por si só; ele é, sobretudo, um acontecimento situado, que depende das condições sociais e históricas em que ocorre. Assim, os sentidos não estão totalmente na materialidade textual, mas emergem da interação entre os participantes, que selecionam e interpretam, no contexto, os elementos considerados relevantes para a construção de significados que configuram o enunciado.

Nesse sentido, como propõe Hanks (2008), o contexto corresponde a uma junção de duas dimensões: emergência e incorporação. A primeira refere-se ao contexto como uma situação momentânea na qual há um engajamento entre os interlocutores em que ambos “estão no mesmo fluxo temporal, e cada um pode perceber as expressões do outro como elas emergem a cada momento” (Hanks, 2008, p. 125), seja por meio do campo simbólico – “que consiste de palavras, de outros signos e de conceitos que eles representam” (Hanks, 2008, p. 128), seja por meio do campo demonstrativo – “que é o cenário interpessoal imediato no qual um enunciado é produzido” (Hanks, 2008, p. 128).

Diante desse cenário, o contexto emergente consiste em um espaço constituído dinamicamente pela articulação entre o campo simbólico e o campo demonstrativo. É justamente da combinação de ambos que se produz um cenário “permeadamente semiótico” (HANKS, 2008, p. 128), em que cada signo - verbal ou não - contribui para construir, atualizar e transformar o próprio contexto da enunciação (Hanks, 2008).

A incorporação, por sua vez, integra o contexto emergente a um contexto social mais amplo, herdando e transformando propriedades daquele e incorporando-as a um determinado campo social⁶⁶. Esse processo acarreta uma rede de relações dêiticas (Hanks, 2008), entendidas aqui como o uso de recursos textuais destinados a orientar a atenção do interlocutor para determinados referentes que, embora ausentes do contexto imediato, estão inscritos no campo social, além de situarem esses referentes em relação ao ponto de origem do locutor (Cavalcante; Martins, 2020, p. 269), isto é, ao contexto emergente instaurado pelos signos mobilizados no enunciado. Dessa forma, os interlocutores são forçados a olhar para além do contexto emergente, incorporando referências sociais mais amplas de modo que possam interpretar o texto (Hanks, 2008, p. 135).

Patrick Charaudeau (2014), por sua vez, estabelece uma distinção entre situação e contexto: a situação diz respeito ao ambiente físico e social no qual o ato de linguagem ocorre, ao passo que o contexto corresponde ao ambiente textual que envolve uma palavra ou uma sequência delas. Assim, o autor postula que “*contexto* é interno ao ato de linguagem e sempre configurado de alguma maneira (texto verbal, imagem, grafismo, etc.) enquanto *situação* é externa ao ato de linguagem, embora constitua as condições de realização desse ato” (Charaudeau, 2014, p. 69).

Além disso, o autor afirma que “todo sujeito falante (locutor) ocupa o centro de uma *situação de comunicação* que constitui um *espaço de troca* no qual ele se põe

66 - Hanks (2008, p. 134) define esse termo baseado na sociologia da prática, designando-o como “um espaço delimitado de posições e tomadas de posição por meio das quais valores circulam, no interior do qual agentes possuem trajetórias ou carreiras e se engajam em vários *footings* (a saber, competitivos, colaborativos, estratégicos, etc.)”.

em *relação* com um parceiro (interlocutor)” (Charaudeau, 2014, p. 70). Essa situação é constituída por três conjuntos de características: físicas, identitárias e contratuais, que, articuladas, moldam as condições de realização do ato comunicativo.

É nesse contexto que surge Martins (2024), ao ampliar essas discussões para o âmbito das interações digitais. A autora apresenta a noção de campo dêitico digital, ao mostrar que a dêixis, que se constitui nas dimensões de emergência e incorporação postuladas por Hanks (2008), atualiza-se no ambiente digital por meio de gestos linguageiros – oriundos da relação simbiótica humano-máquina, como o uso do @, das hashtags, das notificações –, que reconfiguram o ponto de vista do locutor, por sua vez, regulado pelo campo social e, simultaneamente, pelos papéis sociais e comunicativos atribuídos aos interlocutores conforme descritos por Charaudeau (2014) (Martins, 2024, p. 77-79).

Desse modo, Martins (2024) demonstra que, nos ambientes on-line, a enunciação é atravessada por recursos multissemióticos e tecnológicos que não apenas mediam, mas co-constroem o acontecimento textual, evidenciando que a produção de sentidos decorre da articulação indissociável entre sujeito, linguagem e tecnologia.

TECNODISCURSIVIDADE

A discussão sobre a análise de textos no ambiente digital nos leva à valiosa contribuição de Paveau (2021), que desenvolve o conceito de tecnodiscurso, com o objetivo de demonstrar que os enunciados produzidos na *web* não podem ser compreendidos como objetos puramente linguageiros, haja vista que emergem de uma intensa relacionalidade que articula linguagem humana com especificidades algorítmicas, que não apenas compõem a superfície do enunciado, mas configuram modos de significação que ultrapassam as categorias analíticas de uma linguística pré-digital (Paveau, 2021).

Diante desse cenário, Paveau (2021) identifica um conjunto de propriedades estruturais que distinguem os discursos digitais daqueles produzidos fora do ambiente on-line. Essas propriedades – composição, deslinearização, ampliação, relacionalidade, investigabilidade e imprevisibilidade –, segundo a autora, evidenciam a natureza híbrida desses enunciados e só podem ser apreendidas quando reconhecemos a coconstrução entre agentes humanos e não humanos na produção tecnolinguageira.

Nesse sentido, a composição diz respeito ao caráter multimodal e compósito dos discursos digitais, nos quais palavras, imagens, emojis, vídeos, sons, hashtags, marcações e hiperlinks se integram de forma coconstitutiva, produzindo efeitos de sentido que não seriam possíveis em suportes exclusivamente verbais. Essa materialidade múltipla articula-se diretamente com a deslinearização, na medida em que a arquitetura hipertextual da *web* rompe a sequência linear do texto impresso e cria percursos interpretativos diversos, ativados pelos próprios elementos composicionais, como os hiperlinks, que conduzem o leitor a novos enunciados (Paveau, 2021).

A ampliação, por sua vez, resulta da dinâmica interativa e colaborativa que caracteriza os ambientes digitais: publicações nas redes sociais são estendidas pelos comentários, pelas réplicas e pelas reações dos usuários, por exemplo. Além disso, essa mesma dinâmica sustenta o que Paveau (2021) denomina relacionalidade, pois inscreve os discursos digitais em uma rede contínua de vínculos, ou seja, relacionam-se a outros discursos pela reticularidade da *web*; aos dispositivos técnicos, devido à sua materialidade compósita, que faz que sejam coproduzidos com a máquina; e aos interlocutores da enunciação, cuja experiência de produção e leitura é modulada pelas configurações subjetivas das interfaces digitais (Paveau, 2021).

Paveau (2021) também afirma que os discursos digitais são imprevisíveis e investigáveis. A imprevisibilidade expressa a dinâmica instável da circulação digital, ou seja, um enunciado pode ser reapropriado, remixado, ressignificado ou impulsionado por fluxos algorítmicos em ritmos e direções inesperadas. A investigabilidade, por sua vez, resulta da própria codificação digital, que conserva rastros, metadados, caminhos hipertextuais e histórico de modificações, o que torna os objetos discursivos tecnicamente examináveis.

Como consequência, de acordo com Paveau (2021), baseada em Cardon (2015), a investigabilidade dos discursos digitais alimenta processos algorítmicos que modelam comportamentos sociais. Isso ocorre porque os cálculos automatizados, ao processarem os rastros deixados pelos internautas, reorientam, por exemplo, a visibilidade e o alcance dos enunciados. Assim, a circulação discursiva deixa de depender exclusivamente da intenção do locutor e passa a ser condicionada por operações algorítmicas que introduzem novos níveis de imprevisibilidade ao discurso (Paveau, 2021).

Tais rastros são percebidos pelos algoritmos por meio do que Paveau (2021), inspirada em Gibson (1979) e em Norman (1988, 1993), denomina *afordância*. Esse conceito corresponde ao “conjunto de possibilidades de uso oferecidas por um objeto” (Paveau, 2021, p. 30). Em outras palavras, no contexto do tecnodiscurso, as *afordâncias* correspondem às possibilidades de ação inscritas nos objetos técnicos – computadores, programas e aplicativos – que orientam o modo como os usuários produzem, interpretam e fazem circular discursos no ambiente on-line. Desse modo, recursos como o botão de “curtir”, o campo de comentários, as *hashtags*, a função de compartilhamento, as menções automáticas, os algoritmos de recomendação e até o preenchimento automático de buscas constituem *afordâncias*, pois direcionam a ação do usuário e moldam a forma como os enunciados são produzidos, organizados e distribuídos na *web*.

RACISMO ALGORÍTMICO

Para Paveau,

Os algoritmos são sequências de instruções que permitem a solução de problemas. Na internet, eles permitem resolver o problema do tratamento da informação, procurando-a, processando-a, classificando-a, hierarquizando-a, etc. Para isso, eles fazem cálculos para produzir efeitos: certas informações aparecerão com mais frequência, ou em melhor lugar do que outras, ou serão mais disseminadas do que outras, ou, pelo contrário, serão invisibilizadas (2021, p. 39).

Nessa direção, Araújo (2025, p. 14) sustenta que os algoritmos estão longe de operar de forma neutra, uma vez que, cada vez mais imersos em contextos sociais e políticos específicos, a partir do processamento de grande volume de dados, esses algoritmos tendem a reproduzir estruturas históricas de poder e hierarquias sociais, contribuindo, dessa maneira, para a manutenção de desigualdades e para a desumanização de grupos minorizados. Assim,

Ao operarem sob uma lógica de controle e exclusão social (O'Neil 2016[2020]), esses sistemas conservam a desumanização e marginalização de indivíduos racializados (Noble 2018[2021]; Silva 2022), frequentemente gerando microagressões diante de suas experiências e agravando sua exclusão (Araújo, 2024) (Araújo, 2025, p. 33).

Ou seja, os algoritmos não apenas organizam e distribuem informações no ambiente digital de modo imparcial. Pelo contrário, operam como agentes ativos na reprodução de desigualdades sociais, ao hierarquizarem discursos de acordo com lógicas de visibilidade e engajamento que tendem a favorecer conteúdos que perpetuam estigmas, violências simbólicas e hierarquias sociais historicamente construídas, especialmente aquelas atravessadas por marcadores de raça e gênero.

Logo, para além dos discursos marcados por traços discriminatórios proferidos pelos próprios usuários das redes sociais – que contribuem para a naturalização de microagressões no ambiente digital –, o algoritmo, distante de qualquer neutralidade, atua de modo a sugerir, permitir e potencializar a circulação desses conteúdos na *web*. É, portanto, diante desse cenário e a partir do conceito de “máquinas de guerra”, proposto por Achille Mbembe (2018), que Araújo (2025) formula a noção de necroalgoritmização.

Para Mbembe (2018), as máquinas de guerra configuram-se como mecanismos predatórios altamente organizados, capazes de exercer controle sobre outros territórios e populações, operando por meio de redes transnacionais que garantem apoio material e financeiro (Mbembe, 2018, p. 58). Dessa forma, Araújo (2025) sustenta que

A necroalgoritmização, portanto, é a extensão dessa lógica de destruição e controle, em que algoritmos se transformam em armas, tornando-se os meios pelos quais a vida e a morte são arbitradas. A programação algorítmica, muitas vezes enviesada, matematiza a discriminação e aprofunda desigualdades, especialmente contra pessoas negras (Araújo, 2025, p. 56).

Em outras palavras, ao compreender os algoritmos como armas, o autor explicita o papel ativo desses sistemas na produção de mortes simbólicas e sociais, na medida em que a matematização da discriminação transforma vieses históricos em critérios aparentemente técnicos e objetivos. Tal processo evidencia como o funcionamento algoritmo reproduz e reconfigura, no ambiente digital, formas de violência estrutural.

Com efeito, o conjunto de textos analisados neste trabalho evoca uma questão profunda dentro dos estudos sociais da atualidade: o racismo algorítmico. As agressões virtuais observadas corroboram a construção de um processo estrutural que se estende há séculos e, agora, através de uma rede global de dados totalmente hegemônica.

METODOLOGIA

ESCOLHA DO CORPUS

A metodologia que adotamos neste estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa/interpretativa, haja vista que partimos do entendimento de enunciado digital como um tecnodiscurso, isto é, uma prática discursiva coproduzida por sujeitos e dispositivos técnico-algorítmicos, cuja materialidade excede a dimensão estritamente verbal para integrar afordâncias, multimodalidade, circulabilidade e rastreabilidade.

O *corpus* que analisamos é oriundo de duas redes sociais amplamente utilizadas ao redor do mundo: Instagram e X (antigo Twitter). Diante disso, selecionamos: (i) uma publicação no Instagram e alguns dos seus comentários mais relevantes; e (ii) um *tweet* da plataforma X, acompanhado de *replies*, *quote-tweets* e capturas de tela (*screenshots*), que documentam a circulação e reconfiguração do enunciado. Esses elementos são nomeados neste trabalho como *C_n*, em que *n* corresponde à ordem da imagem inserida em nossa análise.

A escolha de uma publicação de cada plataforma ocorreu pela necessidade de observarmos as especificidades de ambas no que tange às construções enunciativas e interacionais dos usuários em relação ao fato ocorrido, como também à operacionalização da máquina ao disseminar, de forma viral, os comentários misóginos em relação à Ministra Marina Silva.

Fundamentamos nossa escolha por essas plataformas a partir da hipótese de que territórios digitais distintos produzem regimes de visibilidade e práticas enunciativas específicas, o que requer comparação a fim de mapearmos as condições de emergência e propagação de discursos misóginos e racializados. O recorte temporal contempla publicações realizadas entre 27 e 28 de maio de 2025, imediatamente posteriores à

audiência da Comissão de Infraestrutura do Senado. Esse recorte privilegia o momento de maior circulação e reverberação do evento, permitindo observarmos a formação da narrativa tecnodiscursiva enquanto ainda em curso.

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Desenvolvemos a análise em quatro etapas. Na primeira, realizamos a identificação tipológica do tecnodiscurso, considerando que nosso *corpus* é composto, de um lado, por uma postagem do Instagram proveniente de uma página cuja produção de conteúdo volta-se para as negritudes digitais, de modo a mobilizar o ativismo digital, e, de outro, por uma postagem do X retirada de um veículo político-informacional, cujos enunciados verbais mantêm, no ambiente digital, características próprias do discurso jornalístico.

Na segunda etapa, classificamos cada unidade do *corpus* de acordo com o tecnogênero correspondente, conforme as tipologias definidas por Paveau (2021). Isso nos permitiu distinguir níveis de enunciação e mapear como as afordâncias modulam a ação discursiva.

Na etapa seguinte, registramos as ferramentas acionadas em cada ocorrência e realizamos a descrição da composição textual. Realizamos esse procedimento com o intuito de observar a função semiodiscursiva desses elementos no processo de deslegitimação e adoção valorativa, conforme orientam Cavalcante (2022), sobre o papel da materialidade textual, e Charaudeau (2019), sobre o contrato comunicacional.

Por fim, examinamos os enunciados quanto às estratégias argumentativas mobilizadas. Dessa forma, buscamos evidenciar, a partir da compreensão de Paveau (2021) no que se refere à ampliação enunciativa e à circulação algorítmica como fatores coautorais da construção de sentido, como o tecnodiscurso atua na constituição de práticas de descredibilização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O discurso, em suas diversas formas de abordagens e análise, é marcado por ideologias sócio-historicamente situadas em um contexto amplo. Essa noção, basilar nos estudos em linguística, corrobora as investigações desse fenômeno em ambiente digital. Assim, partimos do entendimento de que as ideologias, opressões sociais e estruturas de poder são ampliadas através das plataformas digitais, terreno caracterizado por microagressões veladas que intensificam discursos de ódio e desqualificação do outro de forma desenfreada, conforme observamos nas figuras abaixo:

Figura 1: Publicação da página @eixopolitico no X e alguns de seus *replies*



Fonte: acervo dos autores

Os exemplos acima demonstram como os usuários reproduzem microagressões em ambiente digital. Inicialmente, podemos observar que os três enunciados linguageiros são respostas (*replies*) ao *tweet* do perfil informativo, nesse caso, identificado pelo @eixopolitico. Dessa forma, esses sujeitos atuam como emissores discursivos em um contexto de microblog⁶⁷, cujas opiniões políticas informacionais (ou desinformativas) são recontextualizadas através da recepção dos internautas e ampliadas por meio da produção de novas camadas de sentido ao evento. Assim, compreendemos que o conteúdo produzido por essas pessoas produz uma reação discursiva frequentemente operada por meio de ataques sutis e tomadas de posição polarizadas.

No C1, o autor busca, por meio de duas construções adjetivas – “fraca e incompetente” –, desqualificar a capacidade da Ministra Marina Silva. Além disso, ele lança mão de um argumento desinformativo ao dizer que o meio ambiente tem sofrido com ela, responsabilizando-a pelos desafios globais que as questões climáticas têm enfrentado nos últimos anos.

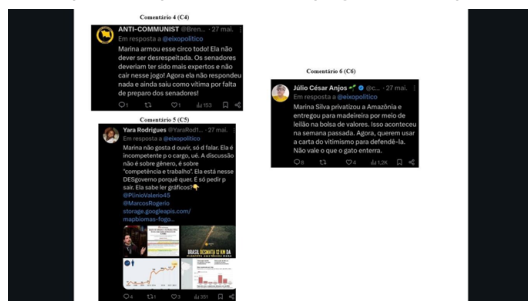
Já no C2, é possível observar que o usuário aciona uma estratégia argumentativa ao estender sua desqualificação aos parlamentares através dos insultos “tenho vergonha”, “palhaços”. Esse discurso é muito comum nas redes sociais, em que diversas pessoas utilizam essas formas enunciativas focalizadas para produzir uma microagressão velada que se estende a um grupo de indivíduos, nesse caso parlamentares.

De forma semelhante, identifica-se no C3 um teor irônico do usuário ao afirmar que a Ministra “não aguentou” os insultos misóginos desferidos pelos parlamentares. Ademais, esse sujeito recorre a uma forma enunciativa muito comum em ambiente digital: “kkkkkkkkkk”, que pode revelar riso em determinadas situações, mas também ironia e zombaria, como na situação analisada.

Para aprofundar a análise dessas manifestações, observemos a figura abaixo:

67 - Forma de publicação on-line de conteúdo curto e rápido, como frases, imagens, links e vídeos, em plataformas de mídia social, focando em atualizações concisas e interação em tempo real (Paveau, 2021).

Figura 2: Replies da publicação da página @eixopolitico no X



Fonte: acervo dos autores

As manifestações acima ilustram o que Paveau (2021) denomina como ciberviolência discursiva. É possível observar, no C4, que o enunciador digital opta pelo pseudoanonimato, recurso frequente nos ecossistemas digitais que contribui para a produção de agressões virtuais.

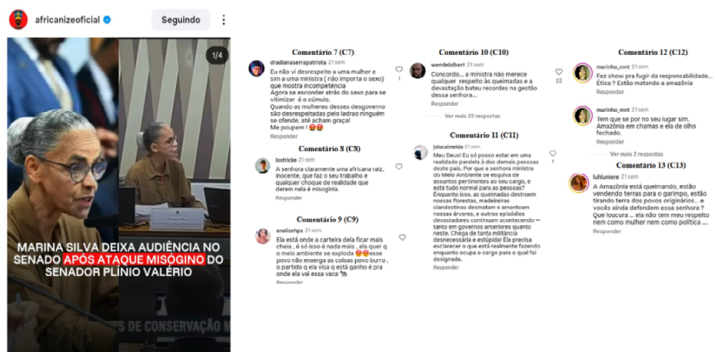
O C5 faz uso de um conjunto de elementos próprios desse ambiente ao evocar outras figuras públicas através do @, ou seja, recorre à ampliação textual como estratégia para construir seus argumentos. Além desse recurso, podemos observar um hiperlink, que direciona os interlocutores para outra camada textual do composto enunciativo, além da utilização de gráficos através das imagens anexadas ao *tweet*, que também ampliam o texto e corroboram a produção argumentativa.

O outro exemplo (C6) possui uma especificidade mais comum do ecossistema analisado, *tweet*-resposta unicamente verbal. O discurso produzido pelo enunciador faz uso de camadas desinformativas para criar um imaginário inexistente sobre a incapacidade da Ministra na execução de sua função, culpabilizando-a por atos contra a Amazônia e incitando-a como responsável pelo episódio ocorrido no território parlamentar. Esses aspectos revelam como as agressões ocorrem de forma interseccional, ou seja, opressões de raça e gênero são indissociáveis.

Crenshaw (2012) defende essa perspectiva ao mostrar como os marcadores sociais diferenciativos da existência de uma mulher negra são atravessados por questões de raça, gênero e sexualidade na mesma proporção. Assim, é falacioso o argumento defendido pelo enunciador digital quando afirma que se trata apenas de avaliar a competência da Ministra, criando um espaço em que os discursos de ódio se proliferam rapidamente através do racismo/sexismo/machismo velado.

Podemos observar essas sutilidades discursivas do racismo e da misoginia algorítmica na figura 3:

Figura 3: Publicação da página @africanizeioficial no Instagram e comentários relevantes



Fonte: acervo dos autores

Os comentários acima são oriundos do Instagram, cuja dinâmica interacional privilegia afordâncias tais como o campo de comentários, o uso recorrente de emojis, o encadeamento enunciativo e a performatividade dos usuários. Diante desse cenário, no C7, podemos observar que o enunciador nega explicitamente a condição de gênero ao afirmar que o desrespeito ocorrido na seção se dirigia apenas à atuação da Ministra, ao classificar as denúncias de misoginia como vitimização. No C8, o enunciador intensifica essa descredibilização a partir da racialização explícita de Marina Silva, ao classificá-la como “africana raiz”.

No C9, observamos a radicalização do ataque à Ministra por meio de acusações morais e econômicas, acompanhadas de insultos e animalização, reforçada pelo uso de emojis como operadores semiodiscursivos. Já no C10, a descredibilização é legitimada por um discurso de responsabilização direta da Ministra pelas queimadas. Contudo, o enunciador gera desinformação, ao apresentar generalizações sobre os recortes de devastação ambiental na gestão de Marina Silva. Além disso, o fato de o comentário ter gerado 22 respostas evidencia a circulabilidade e ampliação do discurso no ambiente digital, uma vez que o enunciado passa a funcionar como um gatilho para novos encadeamentos discursivos, ampliando sua visibilidade e potencializando a naturalização do discurso misógino nesse espaço.

No C11, embora o enunciador mobilize temas legítimos do debate público, como queimadas e desmatamento, por meio de uma escrita formal, marcada pela ausência de abreviações e pelo correto uso da pontuação - traços pouco recorrentes nos demais comentários, mas não obrigatórios na estrutura dessa afordância -, ele recorre a generalizações e a um tom de exasperação que culmina na desqualificação discursiva, evidenciada por expressões como “militância desnecessária e estúpida”.

No C12, por sua vez, a descredibilização é acentuada pela acusação de encenação da Ministra: “fez show pra fugir da responsabilidade”, na qual o enunciador recorre a uma estratégia de julgamento moral associada à culpabilização direta da Ministra pela crise ambiental, recurso argumentativo recorrente em textualidades digitais.

Por fim, no C13, a descredibilização articula-se de modo explícito à polarização enunciativa por meio do pronome “vocês”, que constrói um coletivo contrário à posição do enunciador - os defensores da Ministra ou da denúncia de misoginia - e reforça a disputa ideológica no espaço digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo analisar de que modo enunciados de descredibilização e discurso de ódio direcionados à Ministra Marina Silva se manifestam no ambiente on-line, considerando a articulação entre linguagem, contexto e tecnologia. Assim, ancorados na Linguística Textual (Cavalcante, 2020; Charaudeau, 2014; Hanks, 2008), na noção de tecnodiscursividade (Paveau, 2021) e no conceito de necroalgoritmização (Araújo, 2025), buscamos compreender como comentários produzidos nas plataformas X e Instagram constituem práticas discursivas que ultrapassam o plano estritamente linguageiro, sendo coproduzidas por sujeitos e dispositivos técnico-algorítmicos.

A análise do *corpus* nos permitiu evidenciar que os discursos de descredibilização e de ódio não se configuram como manifestações isoladas ou meramente individuais, mas como práticas (tecno)discursivas sistematicamente amplificadas pelas dinâmicas próprias das plataformas digitais, em especial pelas afordâncias que estruturam esses ambientes. Observamos, além disso, que tais enunciados mobilizam estratégias argumentativas recorrentes, como ironia, ridicularização e desinformação, articuladas a marcas de misoginia e racialização, contribuindo para a naturalização de microagressões no espaço on-line.

Por fim, concluímos que os processos algorítmicos desempenham papel central na intensificação da visibilidade de determinados discursos, produzindo efeitos de sentido que fragilizam a legitimidade enunciativa e reforçam violências simbólicas historicamente estruturadas. Isso pôde ser evidenciado a partir da recorrência de enunciados desqualificadores nos comentários que analisamos, bem do acionamento de afordâncias próprias das plataformas, como *replies*, marcações, compartilhamentos e encadeamentos enunciativos proporcionados pelas plataformas digitais.

Assim, nosso estudo corrobora a compreensão de que o racismo e a misoginia, longe de desaparecerem no espaço digital, são reconfigurados e potencializados pelo funcionamento algorítmico, que, longe de atuar como um suporte neutro, opera como coautor na manutenção e na circulação de discursos de ódio na esfera digital, configurando o que Araújo (2025) denomina como necroalgoritmização.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

ARAÚJO, Júlio. **Necroalgoritmização**: notas para definir o racismo algorítmico. São Paulo: Mercado de Letras, 2025.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; MARTINS, Mayara Arruda. Referenciação: em síntese. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; SOARES, Maria Elias; CAVALCANTE, Sávio André de Souza (org.). **Linguística Geral**: os conceitos que todos precisam conhecer. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=ptA> acesso em: 18 out. 2025.

HANKS, William. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução Ana Cristina Bentes, Renato Resende, Marco Antonio Rosa Machado. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-148.

MARTINS, Mayara Arruda. **Tecnotextualidade e campo dêitico digital** – análise de aspectos interacionais e enunciativos. 2024. 161 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte Tradução Renata Santini. São Paulo N 1 edições, 2018.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. Organização da tradução: Julia Lourenço e Roberto Baronas. 1ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

EFEITO DA PRESENÇA DE DESVIOS GRAMATICAIS NO CONVENCIMENTO DECLARADO POR LEITORES⁶⁸

Mário Martins (UFERSA)

Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)

INTRODUÇÃO

A correção gramatical ocupa, historicamente, um lugar de prestígio nas representações sociais sobre a linguagem. Em contextos escolares, acadêmicos e midiáticos, o domínio da norma-padrão costuma ser associado à competência comunicativa, ao capital cultural do sujeito e, de modo mais amplo, à sua credibilidade social. Não é raro que produções textuais marcadas por desvios gramaticais sejam interpretadas como indicio de falta de preparo, descuido ou até mesmo de menor valor intelectual, independentemente da consistência e da temática do conteúdo apresentado. Essa associação entre forma linguística e avaliação do sujeito se inscreve em um imaginário fortemente normativo, que tende a tomar a correção como parâmetro privilegiado de qualidade da comunicação.

No campo dos estudos linguísticos, sobretudo a partir do surgimento e da consolidação da Sociolinguística, essa concepção tem sido amplamente problematizada, especialmente por colocar em questão a própria noção de erro linguístico. Nesse escopo, autores como Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005), partindo de uma visão heterogênea de língua, explicam que a noção de erro é construída socialmente e que as variedades linguísticas não padrão não são, em si, deficitárias, mas somente diferentes daquela variedade legitimada pelas instituições sociais. Nessa perspectiva, a correção gramatical passa a ser compreendida como uma convenção situada, historicamente determinada e socialmente hierarquizada.

Entretanto, embora essa discussão esteja relativamente consolidada no plano teórico, no plano das práticas sociais ainda persistem diversas questões em aberto, sobretudo no que se refere ao modo como o erro linguístico é tratado em espaços institucionais como a escola. Nesse contexto, uma questão específica que permanece pouco investigada é sobre o modo como a presença de desvios gramaticais afeta, de fato, a recepção de um texto, especialmente no que concerne ao seu potencial de convencimento. Em outras palavras, se, por um lado, sabemos que o “erro” é uma

68 - Este trabalho contou com o apoio do modelo de linguagem ChatGPT (OpenAI) em diferentes etapas do processo de escrita e experimentação: geração dos textos-estímulo com e sem desvios gramaticais a partir de comandos estruturados; auxílio na formulação de instruções experimentais; sugestões de reformulação textual; e apoio na descrição metodológica e estatística. Todas as decisões analíticas, editoriais e interpretativas foram tomadas pelos autores, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo final apresentado.

construção ideológica, por outro, ainda carecemos de evidências empíricas que indiquem qual é o peso efetivo da correção linguística (ou da sua ausência) no julgamento que leitores fazem da força argumentativa de um texto.

No campo da retórica e dos estudos da argumentação, a eficácia argumentativa, cujo fim é, em linha com Júnior (2008, p. 1), “convencer e levar os espectadores, ouvintes ou leitores a agir em conformidade”, tem sido tradicionalmente associada a fatores estilísticos como a clareza da tese, a hierarquização e progressão lógica dos argumentos, a pertinência das estratégias textuais e discursivas e a adequação ao interlocutor⁶⁹ (Aristóteles, 2005; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Nessa linha, ainda que o convencimento resulte menos da superfície do texto e mais de sua organização semântica, pragmática e discursiva, não se pode descartar a hipótese de que aspectos linguísticos mais visíveis, como desvios gramaticais, podem funcionar como gatilhos avaliativos, interferindo no julgamento global que o leitor faz do texto e de seu autor.

É justamente nesse ponto que se insere o presente estudo. Partimos de uma hipótese, já bastante difundida na *doxa* do discurso do senso comum, de que a correção gramatical opera como indicio de um *ethos* de credibilidade do locutor do texto e, portanto, tende a influenciar o convencimento do interlocutor. Contudo, formulamos também a hipótese alternativa de que, em textos argumentativos minimamente bem estruturados, a progressão argumentativa e a consistência das ideias podem sustentar o efeito persuasivo mesmo na presença de desvios gramaticais.

Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é investigar empiricamente o efeito da presença de desvios gramaticais sobre o convencimento declarado por leitores. Para isso, realizamos um experimento controlado, no qual participantes avaliaram duas versões de um mesmo parágrafo argumentativo (uma sem desvios e outra contendo seis desvios gramaticais), mantendo-se constante a estrutura argumentativa do texto. A opção por um delineamento experimental se justifica pela necessidade de isolar a variável “presença de desvios” e estimar seu impacto específico sobre o julgamento dos leitores.

Do ponto de vista metodológico, o estudo se ancora na perspectiva da recepção, deslocando o foco tradicional dos estudos sobre argumentação, frequentemente centrados na produção textual, para o processo de avaliação do leitor. O uso de escala do tipo *Likert* permite quantificar percepções subjetivas de convencimento e estimar a magnitude do efeito observado, por meio de procedimentos estatísticos como o *teste t* de Welch e o cálculo do tamanho de efeito por *Hedges' g*. Com isso, buscamos contribuir para a construção de evidências empíricas replicáveis acerca do papel da correção gramatical no julgamento de argumentos em contextos de leitura *online*, articulando reflexões teóricas da Linguística com métodos quantitativos de investigação.

69 - Embora a tradição da retórica e da teoria da argumentação privilegie as categorias de orador e auditório, neste trabalho empregamos os termos locutor e interlocutor como equivalentes àqueles, em consonância com a terminologia corrente nos estudos linguísticos e discursivos, sem prejuízo conceitual para as discussões realizadas sobre argumentação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aristóteles (2005) define a retórica como sendo a faculdade de descobrir, em cada caso particular, os meios disponíveis de persuasão, isto é, o campo do conhecimento científico que estuda como os discursos produzem adesão em situações em que não há certeza, mas apenas o verossímil, o provável, o opinável. Segundo o filósofo, para convencer um auditório, o orador pode recorrer a dois tipos de provas: as provas não-artísticas e as provas artísticas. As primeiras não dependem da habilidade discursiva do orador, pois já existem antes do discurso, sendo o caso das leis, testemunhos, contratos, confissões, documentos etc. Diferentemente dessas, as provas artísticas são construídas pelo orador no próprio discurso, ou seja, elas resultam da sua competência argumentativa. Elas dividem-se em três tipos clássicos: *ethos*, *pathos* e *logos*, e constituem a base do sistema retórico aristotélico.

A partir dessas provas, o filósofo sugere que a persuasão pode ser de ordem intelectual, isto é, ocorrer em função da estruturação lógica dos argumentos, o que inclui entimemas (forma especial do silogismo em que uma das proposições é omitida) e exemplos e analogias. Nesse caso, o auditório adere a uma tese porque considera como plausível o conjunto de argumentos apresentados. Mas o convencimento também pode ser de ordem psicológica, quando as provas causam algum tipo de comoção psíquica no auditório, fazendo-o aceitar mais facilmente uma tese. Nesse caso, a persuasão pode ocorrer pela imagem de credibilidade que o orador constrói de si (*ethos*) ou pela mobilização dos afetos (*pathos*). Assim, as provas psicológicas bifurcam-se em éticas e patéticas.

Na tradição grega, a noção de *ethos* refere-se à imagem que o orador constrói de si no discurso, em função do seu “[...] caráter, personalidade, traços de comportamento, da escolha de vida e dos fins” (Meyer, 2007, p. 34). Por isso, no modelo aristotélico, “a prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança” (Maingueneau, 2008, p. 13). O *ethos*, aí, está ligado à própria enunciação, e não a um saber extradiscursivo sobre o locutor, conforme ressalta o próprio Aristóteles (2005, p. 96): “Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. [...] É, porém, necessário que essa confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador”.

Ao ajustar essa noção ao quadro teórico-metodológico da análise do discurso francesa, Maingueneau (2008) explica que, para além da persuasão por meio de argumentos, a ideia de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos a um certo discurso. O autor sugere que o *ethos* não é dito explicitamente, mas “mostrado” pelo modo como o locutor se *exprime* em seu discurso. Nesse sentido, a maneira como o sujeito diz é tão importante como o que é dito, e induz a uma imagem que pode facilitar a boa realização do seu projeto do dizer. Por expressão, entendemos todos os tipos de arranjos linguísticos, discursivos e textuais que o locutor opera na

construção do discurso, o que inclui a edição do texto que o realiza. Nisso se sustenta a hipótese de que a correção gramatical possa funcionar como indicio de um *ethos* de credibilidade do locutor do texto, influenciando no convencimento do interlocutor.

Se, segundo lembra Maingueneau (2008), na retórica clássica, a noção de *ethos* esteve ligada à eloquência, à oralidade em situação de fala pública, em sua conformação aos estudos do discurso, ela pode abarcar todo tipo de texto, tanto os orais como os escritos. Isso implica reconhecer que a construção da imagem do enunciador não se limita mais ao corpo presente, à voz e à performance do orador diante de um auditório, mas se realiza também por meio de marcas linguísticas inscritas no próprio texto, como escolhas lexicais, modalizações, formas de endereçamento e estratégias de organização do dizer. Assim, o *ethos* deixa de ser apenas um atributo pessoal do sujeito empírico e passa a ser compreendido como um efeito de sentido produzido na e pela enunciação, dependente das condições de produção do discurso e das representações que o destinatário constrói a partir do que é dito e de como é dito.

Sendo assim, nosso entendimento é de que, se, por um lado, os desvios gramaticais – em maior ou em menor grau – podem comprometer a estruturação lógica dos argumentos, uma vez que esta se realiza necessariamente por meio da língua, por outro, eles implicam também nas representações que os interlocutores constroem do locutor, com base no *ethos* por ele projetado no discurso. Nesse sentido, os desvios podem não afetar apenas a inteligibilidade e a coerência argumentativa, mas interferir igualmente na credibilidade atribuída ao sujeito enunciador, podendo ainda, de alguma forma, fragilizar sua autoridade discursiva e, conseqüentemente, reduzir a eficácia persuasiva do texto. Dessa forma, os desvios gramaticais podem ser entendidos não apenas como falhas formais da linguagem, mas também como elementos que incidem simultaneamente sobre a racionalidade do processo argumentativo e sobre a construção da identidade discursiva do locutor, afetando, em última instância, as condições de adesão do interlocutor ao ponto de vista defendido.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza quantitativa, de caráter experimental. O experimento foi concebido para estimar o efeito da presença de desvios gramaticais no convencimento declarado por leitores em textos prototipicamente argumentativos. Para isso, foram elaboradas duas versões de um mesmo parágrafo: uma sem desvios gramaticais (condição controle) e outra com seis erros linguísticos inseridos intencionalmente (condição experimental). Em ambas as versões, manteve-se constante a estrutura argumentativa do texto, composta por tese explícita na primeira frase, apresentação da razão principal, exemplificação e conclusão com reforço do benefício público, conforme modelo proposto por Adam (2019).

Os desvios foram de natureza diversa, contemplando casos de ortografia, concordância, regência, colocação pronominal e pontuação, e foram distribuídos ao longo

do texto de modo a não comprometer sua coerência global nem sua inteligibilidade. O objetivo foi simular um texto verossímil, semelhante àqueles que circulam em ambientes digitais, mas que apresentasse marcas perceptíveis de inadequação à norma-padrão. As duas versões do estímulo foram geradas a partir de comandos estruturados no modelo de linguagem *ChatGPT*, de modo a assegurar padronização lexical, sintática e temática entre as condições, variando-se exclusivamente a presença ou ausência dos desvios.

A seguir, apresentam-se as duas versões utilizadas:

Estímulo sem erros⁷⁰

O equilíbrio entre artistas locais e atrações de renome na programação das festas juninas financiadas com recursos públicos é essencial para garantir diversidade cultural e justiça na aplicação do orçamento. A principal razão para essa medida é que, ao mesmo tempo em que os grandes nomes atraem público e visibilidade, os talentos regionais fortalecem identidades comunitárias e estimulam a economia criativa. Um exemplo plausível ocorre quando uma prefeitura distribui os horários de forma a reservar o palco principal para um cantor nacional consagrado, mas também assegura espaço de destaque para grupos de forró da própria cidade, valorizando tradições locais. Com isso, cria-se um ambiente inclusivo e atrativo, assegurando que o investimento público beneficie tanto a comunidade quanto o turismo.

70 - Este parágrafo foi gerado automaticamente pelo ChatGPT (OpenAI) a partir do seguinte comando:

Tarefa: produzir um parágrafo argumentativo único, claro e formal (norma-padrão, PT-BR), com 110–130 palavras e 5–6 frases.

Tema: Equilíbrio entre artistas locais e atrações de renome na programação das festas juninas financiadas com recursos públicos.

Instruções:

- A 1ª frase deve enunciar explicitamente a tese a favor do equilíbrio.
- Estrutura obrigatória: Tese Û Razão principal Û Exemplo qualitativo plausível (sem números e sem citar fontes) Û Conclusão (na última frase, reforçando benefício público).
- Use, ao longo do texto, os termos: “artistas locais”, “atrações de renome”, “programação”, “recursos públicos”.
- Registro: formal acessível; sem 1ª pessoa; sem perguntas retóricas; sem bullets; sem jargões; sem polarização política.
- Coesão: use poucos conectores (ex.: “além disso”, “com isso”, “por fim”), evitando repetição.
- Não mencione pesquisa, experimento ou leitores.
- Mantenha o texto dentro de 110–130 palavras.
- Saída: apenas o parágrafo final, sem títulos e sem comentários.

Estímulo com erros⁷¹

O equilíbrio entre artistas locais e atrações de renome na programação das festas juninas financiadas com recursos públicos, é essencial para garantir diversidade cultural e justiça na aplicação do orçamento. A principal razão para essa medida são que, ao mesmo tempo em que os grandes nomes atraem público e visibilidade, os talentos regionais fortalece identidades comunitárias e estimulam a economia criativa. Um exemplo plausível ocorre quando uma prefeitura distribui os horários de forma a reservar o palco principal para um cantor nacional consagrado, mas também assegura espaço de destaque para grupos de forró da própria cidade, valorizando tradições locais. Com isso, cria-se um ambiente inclusivo e atrativo, assegurando de que o investimento público se beneficie tanto a comunidade quanto o turismo.

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário digital anônimo, desenvolvido na plataforma *Google Forms* e divulgado em redes acadêmicas e canais institucionais. O público-alvo do estudo foi composto exclusivamente por estudantes de cursos de Letras-Português, que declararam estar regularmente matriculados na licenciatura e informaram o semestre em curso no momento da participação. A escolha desse perfil se justifica pelo fato de se tratar de leitores com esperada consciência metalinguística elevada, possivelmente familiarizados tanto com discussões sobre norma e variação quanto com práticas de leitura crítica.

71 - Este parágrafo foi gerado automaticamente pelo ChatGPT (OpenAI) a partir do seguinte comando:

Tarefa: transformar o texto-base abaixo em uma versão COM ERROS para uso em experimento.

Texto-base (NÃO ALTERE O CONTEÚDO, apenas insira erros):

O equilíbrio entre artistas locais e atrações de renome na programação das festas juninas financiadas com recursos públicos é essencial para garantir diversidade cultural e justiça na aplicação do orçamento. A principal razão para essa medida é que, ao mesmo tempo em que os grandes nomes atraem público e visibilidade, os talentos regionais fortalecem identidades comunitárias e estimulam a economia criativa. Um exemplo plausível ocorre quando uma prefeitura distribui os horários de forma a reservar o palco principal para um cantor nacional consagrado, mas também assegura espaço de destaque para grupos de forró da própria cidade, valorizando tradições locais. Com isso, cria-se um ambiente inclusivo e atrativo, assegurando que o investimento público beneficie tanto a comunidade quanto o turismo.

Regras de transformação:

- Insira EXATAMENTE 6 erros, distribuídos ao longo do parágrafo (evite concentrar no início).

- Mantenha o mesmo nº de frases (4) e o tamanho total dentro de ± 10 palavras.

- Use variedade de tipos de desvio (no máximo 2 do mesmo tipo):

- 1) ortografia/acentuação;

- 2) concordância verbal;

- 3) concordância nominal;

- 4) vírgula indevida entre sujeito e verbo;

- 5) regência verbal simples;

- 6) colocação pronominal.

- Preserve a tese, a sequência de ideias, os termos-chave ("artistas locais", "atrações de renome", "programação", "recursos públicos").

- NÃO adicione nem remova frases; não inclua números/cifras nem referências.

- NÃO marque nem explique os erros; a saída deve ser apenas o parágrafo final com os erros embutidos.

- NÃO mencione pesquisa, experimento, respondentes ou leitores.

Saída: apenas o parágrafo final (com os 6 erros inseridos), sem títulos nem comentários.

Após a leitura única de uma das versões do texto, atribuída de forma aleatória, os participantes responderam à seguinte pergunta: “*Quão convincente você achou o texto?*”, em uma escala do tipo *Likert* de 1 (nada convincente) a 7 (muito convincente). Como procedimento de controle de atenção, solicitou-se ainda que indicassem, em campo aberto, qual era o tema central do texto lido. Apenas foram consideradas válidas as respostas que correspondiam exatamente à formulação-alvo: “*Equilíbrio entre artistas locais e atrações de renome na programação das festas juninas financiadas com recursos públicos*”.

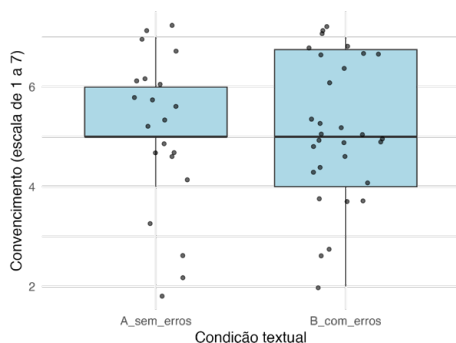
Do total de 53 participantes, dois foram excluídos por não atenderem ao critério de atenção, resultando em uma amostra final de 51 respondentes válidos, sendo 30 na condição com desvios gramaticais e 21 na condição sem desvios. As análises estatísticas foram conduzidas no ambiente *R*, com uso dos pacotes *dplyr*, *stats* e *effsize*. A comparação das médias entre os grupos foi realizada por meio do teste *t de Welch* para amostras independentes, procedimento indicado em situações de tamanhos de grupo distintos e variâncias potencialmente desiguais. Em complemento, foi calculado o tamanho do efeito por meio do índice *Hedges’ g*, com intervalo de confiança de 95%, com o objetivo de estimar a magnitude prática da diferença observada entre as condições.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi investigar se a presença de desvios gramaticais em um texto argumentativo exerce efeito significativo sobre o convencimento declarado por leitores, partindo da hipótese de que a correção linguística poderia funcionar como indicio de um *ethos* de credibilidade do locutor e, consequentemente, como fator de fortalecimento do grau de convencimento do texto. A expectativa inicial, ancorada tanto no senso comum quanto em concepções normativas amplamente difundidas em contextos escolares, era a de que textos marcados por erros gramaticais tenderiam a ser avaliados como menos convincentes.

Os resultados obtidos, no entanto, não confirmam essa hipótese. Após a aplicação do critério de controle de atenção, 51 participantes foram considerados válidos para análise, sendo 21 na condição sem desvios gramaticais (controle) e 30 na condição com desvios (experimental). A média de convencimento atribuída ao texto sem erros foi de 5,14 (DP = 1,56), enquanto a média para o texto com erros foi de 5,17 (DP = 1,39), ambos em uma escala de 1 (nada convincente) a 7 (muito convincente). A comparação entre os grupos, realizada por meio do teste *t de Welch* para amostras independentes, indicou ausência de diferença estatisticamente significativa entre as condições, com $t(39,97) = -0,06$, $p = 0,96$. O intervalo de confiança de 95% para a diferença de médias foi $[-0,88, 0,83]$, abrangendo o zero, o que reforça a hipótese nula de ausência de efeito. A Figura 1 apresenta a distribuição das notas por condição textual. Observa-se sobreposição das distribuições, com leve assimetria no grupo com erros, mas sem tendência consistente de maior ou menor dispersão entre os grupos:

Figura 1: Distribuição do grau de convencimento por condição textual



Fonte: Elaborado no ambiente RStudio

A análise da distribuição das notas evidencia ampla sobreposição entre os dois grupos, sem padrões consistentes de maior severidade avaliativa na condição com desvios. O tamanho do efeito, estimado por Hedges' g , foi de $-0,02$, com intervalo de confiança de 95% entre $-0,58$ e $0,55$, magnitude considerada desprezível. Em termos práticos, isso significa que, nas condições deste experimento, a presença de erros gramaticais não exerceu impacto relevante no julgamento do convencimento.

Esse resultado tensiona diretamente a hipótese teórica formulada a partir do conceito de *ethos*. Conforme discutido, tanto na retórica aristotélica quanto em suas releituras em teorias contemporâneas do discurso, a noção de *ethos* diz respeito à imagem de credibilidade que o locutor constrói de si no próprio discurso, por meio de marcas linguísticas, discursivas e enunciativas (Aristóteles, 2005; Maingueneau, 2008). Por isso, partimos do pressuposto de que a correção gramatical poderia funcionar como uma dessas marcas, projetando uma imagem de competência, cuidado e autoridade discursiva do locutor. No entanto, os dados sugerem que, ao menos neste contexto experimental, os desvios gramaticais não foram suficientes para fragilizar o *ethos* do locutor a ponto de comprometer o efeito persuasivo do texto.

Do ponto de vista da retórica clássica, isso indica que as provas de ordem lógica (*logos*) parecem se sobrepor às provas de ordem ética (*ethos*). A adesão dos leitores parece ter sido sustentada fundamentalmente pela estrutura do argumento, organizada a partir de tese clara, razão explícita, exemplificação e conclusão, independentemente da superfície formal do texto.

Nesse ponto, os resultados também parecem se acomodar à ideia de que a textualidade se constrói prioritariamente no plano da coerência global e da progressão temática, e não na conformidade absoluta a normas gramaticais isoladas (Marcuschi, 2008; Adam, 2019; Cavalcante *et al*, 2022). Embora os desvios introduzidos afetem a superfície linguística do texto, eles não comprometeram sua inteligibilidade, nem a relação lógica entre tese, argumentos e conclusão. Assim, do ponto de vista cognitivo, o processamento do texto permaneceu viável, o que pode explicar a manutenção do nível de convencimento.

Esse ponto é particularmente relevante, pois permite relativizar a ideia, frequentemente presente no discurso pedagógico e no senso comum, de que erros gramaticais inviabilizam automaticamente a eficácia comunicativa. O experimento sugere que leitores são capazes de dissociar, ao menos em certos contextos, a avaliação da forma linguística da avaliação do conteúdo argumentativo. Isso não implica negar a importância da correção gramatical, mas reconhecer que ela não opera de maneira mecânica como critério de validade discursiva.

Outro aspecto decisivo diz respeito ao perfil dos participantes. Sendo todos estudantes de cursos de Letras-Português, trata-se de sujeitos com elevada consciência metalinguística e familiaridade com discussões sobre norma, variação e preconceito linguístico. É plausível supor que esse repertório teórico tenha produzido uma leitura mais tolerante aos desvios e mais orientada ao conteúdo semântico e argumentativo do texto. Nesse sentido, o *ethos* do locutor pode não ter sido seriamente afetado porque os leitores, em vez de interpretarem os erros como sinais de incompetência, podem tê-los relativizado como falhas superficiais.

Do ponto de vista discursivo, isso indica que o *ethos* não é uma entidade fixa, nem se constrói exclusivamente a partir de marcas formais do texto, mas resulta da interação entre o discurso e as representações prévias do destinatário. Como propõe Maingueneau (2008), o *ethos* é sempre um efeito de sentido, dependente das condições de produção e de recepção do discurso. Assim, os mesmos desvios gramaticais poderiam produzir efeitos distintos em outros públicos, como leitores leigos, avaliadores institucionais ou contextos de alta formalidade.

Por fim, é preciso considerar também o próprio desenho experimental. O texto utilizado como estímulo era deliberadamente curto, o que limitava o tempo de exposição dos leitores e reduzia a possibilidade de acúmulo de impressões negativas ao longo da leitura. Tratava-se de um texto de temática neutra, desvinculado de assuntos polêmicos ou socialmente sensíveis, minimizando envolvimento afetivo ou posicionamentos prévios dos participantes. Além disso, o conteúdo apresentava organização semântica clara e relações argumentativas facilmente recuperáveis, o que favorecia a compreensão global mesmo na presença de desvios gramaticais pontuais. A leitura ocorreu, ainda, em uma situação de baixa implicação pessoal, uma vez que os participantes não estavam sujeitos a consequências avaliativas, institucionais ou práticas decorrentes de seu julgamento, o que contribuiu, segundo nosso julgamento, para uma apreciação mais distanciada e focalizada no argumento apresentado.

Em síntese, os resultados indicam que, embora teoricamente seja plausível supor que a correção gramatical contribua para a construção de um *ethos* de credibilidade, empiricamente esse efeito não se confirmou neste estudo. A força argumentativa do texto parece ter sido sustentada principalmente por sua organização lógica e coerência discursiva, relativizando o papel da norma gramatical como critério central de convencimento. Esses achados reforçam a necessidade de distinguir, nos estudos

da argumentação, entre correção formal, autoridade discursiva e eficácia persuasiva, evitando reduções normativistas que tomam a gramática como condição quase exclusiva de validade do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar empiricamente o efeito da presença de desvios gramaticais sobre o convencimento declarado por leitores de textos argumentativos, partindo da hipótese de que a correção linguística poderia funcionar como indicio de credibilidade do locutor e, portanto, como fator de fortalecimento do ethos discursivo. Os resultados obtidos, entretanto, indicaram ausência de efeito significativo entre as condições analisadas, sugerindo que, ao menos nas circunstâncias deste experimento, a força argumentativa do texto foi sustentada prioritariamente por sua organização lógica e coerência discursiva, e não pela conformidade estrita à norma-padrão.

Apesar do delineamento experimental controlado, esta pesquisa apresenta limitações metodológicas que devem ser consideradas. O uso de apenas um parágrafo como estímulo, embora adequado para isolar variáveis discursivas, restringe a generalização dos resultados a outros gêneros, extensões textuais e situações comunicativas mais complexas. A amostra, composta exclusivamente por estudantes de Letras-Português, também limita a extrapolação dos achados a públicos com menor familiaridade com discussões sobre norma, variação e preconceito linguístico. Além disso, a métrica de julgamento utilizada — uma escala Likert unidimensional — capta apenas uma dimensão global do convencimento declarado, sem distinguir entre diferentes aspectos da avaliação argumentativa, como clareza, validade lógica, credibilidade do autor ou adequação discursiva.

Pesquisas futuras podem ampliar esse quadro por meio da incorporação de múltiplos estímulos textuais, da diversificação dos perfis de leitores e da adoção de instrumentos mais granulares de coleta de dados, incluindo escalas multidimensionais e respostas abertas. Também seria desejável integrar métricas complementares, como tempo de leitura, identificação consciente de desvios, julgamentos espontâneos de autoria ou mesmo medidas psicocognitivas, de modo a aprofundar a compreensão sobre como a forma linguística intervém nos processos de avaliação argumentativa.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **Textos**: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística Textual: conceitos e aplicações.** Campinas: Pontes Editores, 2022.

JÚNIOR, Manuel Alexandre. Eficácia Retórica: A palavra e a imagem. **Rhétorikê**, p. 1-26, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos* Tradução de Luciana Salgado. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). **Ethos discursivo.** São Paulo: Contexto, 2008.

MEYER, Michel. **A retórica.** Trad. Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

“NÃO À CENSURA - O AVESSO DA PELE”: PONTOS DE VISTA, RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA E POLÊMICA EM COMENTÁRIOS DO *INSTAGRAM*

Pedro Henrique Lopes de Melo (UFRN)

José Willian de Souza Silva (UFRN)

Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2024, a obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, foi alvo de censura por parte da diretora de uma escola do Rio Grande do Sul, alegando a inadequação do livro por conter palavras de “baixo calão” e, por isso, considerou-lhe impróprio para a leitura dos alunos. Diante disso, a Companhia das Letras, editora responsável pela publicação da obra, emitiu uma nota de repúdio à censura em sua página no *Instagram*. Como consequência, diversos internautas comentaram sobre o ocorrido, transformando o espaço dos comentários em uma arena de disputas ideológicas.

Diante das tentativas de censura, travestidas de proteção, justificamos a importância deste trabalho tendo o pressuposto de que as interações ocorridas no ambiente digital constroem pontos de vista (PDV) em dissenso (a depender do tema focalizado na atualidade), atualizando discursos políticos-ideológicos e raciais em suas enunciações escritas, circuladas nas formações sociodiscursivas dos produtores de comentários. Reconhecendo que o espaço dos comentários se configura como uma arena de negociações e disputas de sentidos, especialmente em um Brasil pós-eleições, marcado pela polarização política entre pestistas e bolsonaristas, entendemos ser relevante lançar um olhar sobre a forma como esses posicionamentos se encontram textualizados.

Nessa materialidade a Análise Textual dos Discursos permite descrever os dispositivos enunciativos, textuais e discursivos visíveis ou subjacentes ao texto. Nessa direção, a pergunta que orienta este artigo é: como os dispositivos enunciativos, textuais e discursivos constroem os pontos de vista e a responsabilidade enunciativa no ambiente digital em comentários do *Instagram*? Para tanto, centrando-nos no plano de análise enunciativo do texto, objetivamos investigar a construção dos pontos de vista e da responsabilidade enunciativa nos comentários do *post*, no *Instagram* da Companhia das Letras, sobre a censura do livro “O avesso da pele”, examinando a sua contribuição para a formação da polêmica no ambiente *on-line*. Nossos objetivos específicos são: identificar, descrever, analisar e interpretar: a) os dispositivos enunciativos, textuais e discursivos que constroem os pontos de vista (PDV); b) o fenômeno da responsabilidade enunciativa realizada pelos locutores enunciadores e c) de que forma, no ambiente digital, a polêmica está textualizada nos pontos de vista.

Por fim, este capítulo está subdividido da seguinte forma: a parte introdutória, que contextualiza o tema e apresenta os objetivos da pesquisa; em seguida, o arcabouço teórico, que fundamenta as áreas e categorias de análise utilizadas; posteriormente, a metodologia, na qual se encontram a caracterização da pesquisa e do *corpus*; logo após, a seção de resultados e discussão; e, por fim, as considerações finais.

QUADRO TEÓRICO

ANÁLISE DO DISCURSO DIGITAL (ADD)

A Análise do Discurso Digital (ADD) é formulada por Paveau (2022 [2017]) como uma abordagem teórica e metodológica para dar conta de discursos produzidos no ambiente digital. Diante disso, a autora postula que a ADD “consiste na descrição e análise do funcionamento das produções linguageiras nativas da internet, particularmente da web 2.0⁷², em seus ambientes de produção, mobilizando igualmente os recursos linguageiros e não linguageiros dos enunciados elaborados” (Paveau, 2022 [2017], p. 65). Dito isso, o ambiente digital é um campo vasto de mecanismos linguísticos e não linguísticos que atribuem sentidos aos discursos elaborados nesse universo. Eles sofrem rápidas mudanças, podendo ser utilizados para diferentes fins (empresariais, entretenimento, rede de informações, entre outros) e, que, devido ao aumento do uso dos ambientes digitais, variadas informações (verdadeiras ou não) e pontos de vista circulam nesse meio.

Assim sendo, a abordagem desenvolvida por Paveau (2022, p. 65) “cria dispositivos metodológicos e teóricos que podem dar conta do funcionamento específico dos discursos nativos da internet”. Nesse viés, a ADD assume que esses discursos possuem características linguísticas únicas nesse ambiente digital. Mecanismos como curtir, compartilhar, comentar, editar, entre outros, fazem parte apenas desse âmbito, o que torna a ADD uma abordagem possível para tentar buscar responder de que maneira a produção tecnolinguageira intervém na produção e na análise dos discursos.

Nessa direção, os discursos são materializados no ambiente digital por meio dos diferentes tecnogêneros do discurso. Para Paveau (2022, p. 336), um tecnogênero é “um gênero de discurso dotado de uma dimensão compósita⁷³, derivada de uma coconstituição do linguageiro e do tecnológico” (Paveau, 2022, p. 336). Desse modo, por ocorrer a intersecção entre a linguagem e tecnologia, os tecnogêneros possuem uma estrutura composicional própria, por se tratarem de um ambiente específico de produção (ambiente nativo digital). Ou seja, eles podem derivar ou ser produzidos a partir de algum outro gênero que não pertença à esfera digital, mas, quando é transferido para esse ambiente, cria características específicas que os diferenciam da produção fora do ambiente digital (Paveau, 2022).

72 - O contexto em que a obra de Paveau (2022 [2017]) foi escrita refere-se ao período de transição da Web 2.0 para a Web 3.0, o qual ainda está em curso.

73 - O termo compósito, em Paveau (2022), descreve uma condição própria do ambiente digital, na qual a produção dos discursos digitais não pode ser analisada de forma separada dos aspectos linguageiros e técnicos.

Paveau (2022, p. 22) afirma que os discursos digitais nativos se constituem como *tecnodiscursos*, isto é, produções em que “as determinações técnicas coconstroem as formas linguageiras”. Essa concepção simétrica implica reconhecer que o comentário *on-line* não pode ser analisado apenas pela chave tradicional do linguístico, pois ele é um gênero “dotado de uma dimensão compósita, derivada de uma coconstituição do linguageiro e do tecnológico” (Paveau, 2022, p. 328). Assim, o tecnogênero não se reduz somente à materialidade verbal, mas incorpora mecanismos que interferem diretamente na enunciação, no caso dos comentários, curtidas e emojis.

Por conseguinte, os ecossistemas digitais (*Instagram*, *X*, *YouTube*, etc.) englobam variados tecnogêneros de discurso. Neste capítulo focalizamos a análise do tecnogênero comentário *on-line*. A nível conceitual, Paveau (2022, p. 106) entende o comentário *on-line* como “um texto produzido pelos internautas na web a partir de um texto primeiro, em espaços próprios para a escrita de blogs, sites de informação e redes sociais” (Paveau, 2022, p. 106). Além do mais, “ao ser elaborado de maneira nativa *on-line*, o comentário transforma-se em diferentes planos, mas assume igualmente formas inéditas” (Paveau, 2022, p. 106). Portanto, a partir do texto primeiro (notícia, *post* de *Instagram*, carta aberta, entre outros), os internautas expressam suas opiniões sobre o objeto de discurso que está sendo debatido, a partir disso outros podem concordar ou criticar com seu ponto de vista, transformando-se em uma verdadeira arena de disputas.

ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSOS (ATD)

Com o desvanecimento das fronteiras entre o textual e o discursivo, Adam (2011 [2008], 2017) considera uma abertura da Linguística Textual (LT) à discursividade quando a situa como subdomínio da Análise dos Discursos (AD). Nesse domínio, a LT descreve e define as unidades e operações que são realizadas no texto em todos os seus níveis de complexidade. Segundo Passeggi *et al* (2010, p. 264), essas afirmações do que Adam chama de LT, “caracterizam, na realidade, sua proposta de Análise Textual dos Discursos”, assim a ATD tem como objetivo “propor uma teoria do conjunto das unidades e dos níveis de análise microtextual, mesotextual [...] e macrotextual” (Adam, 2023, p. 26) dos mecanismos que regem o funcionamento dos textos, concebendo-os como unidades de sentido que ultrapassam o nível da frase e se realizam na e pela materialidade linguística em articulação com práticas sociais e discursivas.

A ATD, portanto, dá conta da produção co(n)textual de sentido pautado em textos empíricos (Adam, 2011), considerando simultaneamente cotexto e contexto. Desse modo, a ATD não considera o discurso como princípio externo que explicaria o texto; ao contrário, ela (re)constrói o discurso a partir das operações verificadas na materialidade textual, mostrando como as formações sociodiscursivas, as ações de linguagem, os gêneros e o interdiscurso se deixam observar por meio das escolhas composicionais e enunciativas.

A proposta da ATD pauta-se em 8 níveis/planos de análise, como esquematizado em Adam (2011[2008], p. 61)⁷⁴. Para esse esquema Passeggi *et al* (2010) propõem uma leitura refinada, ressaltando que o nível discursivo envolve sempre uma finalidade comunicativa (ação (N1)), expressado linguisticamente por atos ilocucionários, que se realiza dentro das circunstâncias sociais e enunciativas delimitadas. Tais circunstâncias correspondem ao nível da formação sociodiscursiva (N2), isto é, a um espaço social que regula as expectativas sobre o que é apropriado ou possível dizer. Segundo os autores, tomando o esquema 2, essa realização discursiva mobiliza os socioletos próprios de cada formação e se inscreve no interdiscurso (N3). Esse último entendido como o conjunto de discursos e textos que circulam e que servem de pano de fundo à enunciação.

Passeggi *et al* (2010) comentam, ainda, que os níveis 4 e 5 dizem respeito à infraestrutura sequencial do texto (proposições, períodos, planos, tipos de sequência) aspectos que correspondem à textura e à composicionalidade. Já os níveis 6, 7 e 8, que incluem representações discursivas, responsabilidade enunciativa e valores ilocucionários, “são dimensões constantes ao longo do texto, tanto no nível local como global, pois cada enunciado elementar do texto expressa, simultaneamente, um conteúdo semântico, um ponto de vista e um valor ilocucionário/argumentativo” (Passeggi *et al*, 2010, p. 268). Portanto, são dimensões que atravessam o texto de ponta a ponta. A manifestação delas não são necessariamente lineares, podendo surgir de maneira dispersa, exigindo que o analista considere tanto a progressão sequencial quanto padrões reticulares das recorrências (Passeggi *et al*, 2010). Veremos, na próxima seção, como podemos complementar o nível enunciativo, caracterizado pela responsabilidade enunciativa e pela coesão polifônica (N7), objeto deste trabalho.

O NÍVEL ENUNCIATIVO DO TEXTO E A TEORIA PRAGMA-ENUNCIATIVA DO PONTO DE VISTA DE RABATEL

Para tratar do nível enunciativo dentro da ATD é necessário reconhecer que Adam (2011 [2008]) não propõe uma teoria enunciativa própria, mas abre esse nível à interlocução com outros quadros teóricos capazes de descrever, com rigor, o ponto de vista e a responsabilidade enunciativa no texto. É nesse espaço que a teoria pragma-enunciativa de Alain Rabatel se torna pertinente, pois fornece um instrumental analítico consistente para compreender como o texto organiza as instâncias enunciativas, constrói seus próprios pontos de vista e distribui o trabalho interpretativo entre locutores e enunciadores.

Para Rabatel (2016, p. 71), “analisar um ponto de vista é recuperar, de uma parte, os contornos de seu conteúdo proposicional e, de outra, sua fonte enunciativa [...]”. O que faz esse teórico definir o PDV como toda predicação e sua consideração a respeito de qualquer objeto discursivo (Rabatel, 2025). Junto da definição de PDV, há três formas de expressão dos conteúdos proposicionais, a saber:

74 - Por questões de espaço, não reproduziremos o famoso esquema dos planos ou níveis da análise textual dos discursos. Para a conferência, reportamos o leitor à obra de introdução à ATD, em Adam (2011 [2008], p. 61) e Adam (2017, p. 42).

Quadro 1: Formas dos pontos de vista

PDV REPRESENTADO	PDV NARRADO	PDV ASSERTADO
Representação das percepções e/ou pensamentos dos enunciadores segundos ou enunciadores primeiros (em outra cena enunciativa). Para que esse PDV seja efetivado, deve ter o objeto focalizado, quem o focaliza e uma cadeia expansiva da referência desse objeto em enunciados descritivos.	Corresponde à focalização das ações ou eventos dos enunciadores segundos ou enunciadores primeiros (em outra cena enunciativa). É chamado de embrião por corresponder apenas à descrição objetivante ou global do objeto considerado.	É percebido na assunção direta dos PDV pelo L1/E1 ou PDV em discurso direto dos locutores/enunciadores segundos encaixados no discurso do L1/E1. Seu traço maior se assimila a opinião manifesta da fonte que considera determinado objeto do discurso

Fonte: Rabatel (2016, p. 119-174)

A fonte enunciativa está relacionada à visibilidade de quem disse/expressa determinado conteúdo, o que engloba a responsabilidade enunciativa (RE). No que diz respeito à RE, Adam e Lugin (2006, p.1) esclarecem que essa noção surge do campo ético e jurídico, e,

[...] se redefinida enunciativamente, pode ser abordada linguisticamente a partir de seu núcleo constitutivo: (a) a construção de uma representação discursiva (doravante Rd), (b) a responsabilidade enunciativa dessa Rd ou ponto de vista (doravante PdV) e (c) o valor ilocutório dos atos de discurso, inseparável da orientação argumentativa dos enunciados. (Adam; Lugin, 2006, p. 1)

Esse núcleo constitutivo forma a base da unidade textual e enunciativa, a proposição-enunciado ou cláusula, definida como fruto dos atos enunciativos (Adam, 2011, 2022). Esse teórico declara que a proposição-enunciado é composta de três dimensões complementares: referencial, enunciativa e argumentativa. De acordo com ele, a unidade textual-enunciativa mantém a relação enunciador-coenunciador, ou seja, todo enunciado, fruto de um ato de enunciação, há uma instância que produz e uma pressuposta, um outro. Disso, impõe-nos uma questão: a relação entre locutores e enunciadores com o ponto de vista no texto.

Nesse sentido, o locutor e o enunciador⁷⁵ são os responsáveis pela veiculação do conteúdo proposicional de um PDV. Assim, o locutor é o dispositivo físico produtor do enunciado de, seja ele escrito ou oral, dotado de um corpo, de uma história, de uma materialidade (Rabatel, 2025). O enunciador é a fonte do ponto de vista. Geralmente, locutor e enunciador aparecem em sincretismo⁷⁶, quando o locutor é produtor e fonte do

75 - Rabatel (2016) entende essas duas instâncias separadas, para tanto segue Ducrot (1987), um dos primeiros a propor essa disjunção.

76 - Para o fenômeno do sincretismo, Rabatel (2016) marca com a barra (/) entre as iniciais dos lexemas “Locutor” e “Enunciador”: L1/E1 e l2/e2. Quando as letras iniciais são maiúsculas, trata-se do L1/E1 que além da situação de sincretismo é o responsável pelo texto, quando as iniciais são minúsculas, trata-se de locutores enunciadores convocados pelo L1/E1.

PDV. A aparição dessas instâncias, no fio do discurso, segue a proposta da hierarquização dos enunciadores: há o primeiro (L1 e E1), marcado em maiúscula e os segundos (I2 e e2), notados em minúsculo⁷⁷. Essa hierarquização é importante, por permitir localizar quem é o responsável por cada PDV e sua importância no texto discurso.

A responsabilidade enunciativa se constitui, então, da representação dos pontos de vista (PDV) que o locutor/enunciador primeiro (L1/E1) organiza dentro do texto. Segundo Rodrigues (2017, p. 299),

“[...] a responsabilidade enunciativa organiza linguisticamente os gêneros discursivos/textuais disponíveis na memória discursiva dos usuários das diferentes línguas, desde os gêneros mais simples do cotidiano [...]. A relevância desse fenômeno é tamanha que ele permite ao interlocutor compreender se o locutor e/ou enunciador é/são responsável(eis) ou não pelo conteúdo proposicional do enunciado veiculado.”

Dessa forma, a RE corresponde, segundo Rabatel (2025, p. 101), à condição de verdade. Pautado nisso, o teórico postula uma distinção importante, a RE plena e inteira para os L1/E1 e a quase- RE, para os I2/e2 e o e2. A RE desses últimos é, para o autor, sempre limitada porque é formulada pelo L1/E1 pelo processo de imputação, estando sempre subordinada a visão observadora dessa instância externa. A RE é, portanto, um fenômeno tanto global quanto local. É global quando é questionada desde as escolhas e combinação de palavras; é local, quando focamos na assunção apenas de um conteúdo proposicional singular encaixado no discurso do L1/E1. Ou seja, a responsabilidade enunciativa permeia todo o processo da enunciação-enunciado.

POLÊMICA COMO MODALIDADE ARGUMENTATIVA

Apoiamo-nos em Amossy (2017 [2008]) para discorrer sobre a polêmica como uma categoria argumentativa. Conforme Amossy (2017 [2008], p. 46), “é preciso que a polêmica aborde um assunto de interesse público para que ela não seja uma simples discussão, uma disputa entre particulares”⁷⁸.

Dessa forma, a autora conceitua a polêmica como “um debate em torno de uma questão de atualidade, de interesse público, que comporta os anseios da sociedade mais ou menos importantes numa dada cultura” (*Ibid.* p. 49). No entanto, o que marca a polêmica nos debates contemporâneos é a *oposição de discursos* (Amossy, 2017). Nessa direção, “o antagonismo das opiniões apresentadas no seio de um confronto verbal é sua condição *sine qua non*” (*Ibid.* p. 49). Dado este antagonismo como condição essencial para a construção da polêmica,

77 - Rabatel (2016) esclarece que o PDV pode ser assumido pelo L1/E1, pelo I2/e2 e pelo e2 não locutor. Eles são minúsculos pois são sempre vozes encaixadas pelo L1/E1, retiradas de seus co(n)textos de enunciação.

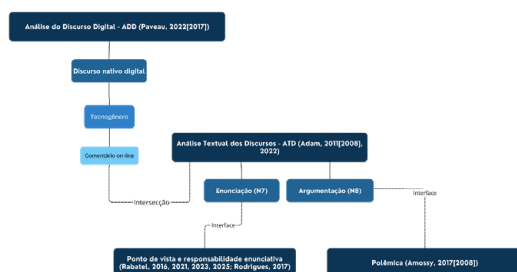
78 - Nesse sentido, a polêmica é compreendida como algo mais amplo do que uma mera discussão, pois envolve temas considerados tabus ao longo da história e que ainda o são na contemporaneidade, tendo em vista que se encontra ancorada na atualidade (Amossy, 2017 [2008]).

“[...] lembremos que a noção de confrontação designa, de partida, a ação de colocar (dois discursos) em presença e, portanto, em relação, permitindo assim uma apreciação por comparação. Ela supõe um “face a face” e se torna, num sentido mais particular, “um debate que permite a cada um expor e defender seu ponto de vista, frente aos pontos de vista comparados dos outros participantes” (*Ibid.* p. 49)

Conforme a autora, a polêmica pode ser entendida como uma modalidade argumentativa, cuja interação se caracteriza por sua forma agonística. No entanto, ela diferencia-se das interações argumentativas ordinárias “porque ela tende sistematicamente para uma dicotomização que dificulta a busca de acordo entre as partes adversárias” (*Ibid.* p. 55).

Diante disso, apresentamos o esquema a seguir que sistematiza os quadros teóricos que vamos utilizar, buscando responder à questão de pesquisa norteadora e os objetivos desta pesquisa.

Esquema 1: Intersecção entre discurso, texto, enunciação e argumentação



Fonte: os autores (2026)

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota o método misto: dedutivo e indutivo. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o dedutivo é o pensamento do qual partimos de premissas mais amplas para as mais específicas, além disso “toda a informação ou conteúdo fático da conclusão já estava, pelo menos implicitamente, nas premissas” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 92). Dessa maneira, partimos de categorias preestabelecidas, a saber: ponto de vista, responsabilidade enunciativa e polêmica, e as encontramos nos comentários *on-line*. Ainda segundo os autores, o indutivo seria o pensamento em que “é possível que a premissa seja verdadeira e a conclusão falsa” (*Ibid.* p. 92), tendo em vista que este método parte de dados específicos para generalizações.

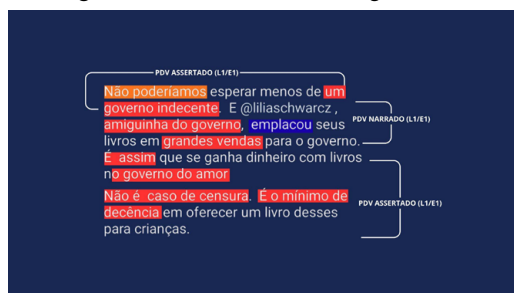
Utilizamos a abordagem qualitativa de natureza interpretativista, pois não nos preocupamos com representatividade numérica, mas focalizamos a compreensão que pode ser realizada a partir dos dados coletados (Gerhardt, Silveira, 2009). Além disso,

trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Dessa maneira, nosso interesse é fazer uma análise do *corpus* constituído por comentários coletados na rede social *Instagram*, a partir de uma nota de repúdio emitida pela editora Companhia das Letras, em 2 de março de 2024, no seu perfil oficial, em defesa do livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório.

Após a publicação da nota, diversos internautas realizaram comentários tanto em dissenso quanto em consenso com o *post*, totalizando 2.334 comentários. Para cumprir os objetivos desta pesquisa foram selecionados dois comentários representativos, dos quais apresentam dissenso em relação à nota de repúdio. Para zelar pelas questões éticas, recortamos os nomes dos perfis de *Instagram* utilizados nas análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 1: comentário do *Instagram* - 01



Fonte: perfil do *Instagram* da Companhia das Letras

O comentário em exposição apresenta o PDV do internauta (L1/E1) que se mostra oponente em relação ao PDV do *post* da Companhia das Letras (texto primeiro). Ao enunciar “*não poderíamos*”⁷⁹, ele se engaja com o conteúdo proposicional do PDV. Logo após, L1/E1 expressa “*um governo indecente*”, o que corresponde a um PDV assertado. O uso do pronome indefinido (“um”) causa um efeito de sentido de generalização, inferimos que existem, no universo de crença ou na posição de mundo desse locutor/enunciador primeiro, modelos de governos decentes e, em decorrência disso, governos indecentes. Nesse sentido, tal enunciado busca desqualificar o outro ao referenciá-lo como “indecente”. O que vai se seguir na continuação do comentário.

Na segunda proposição (“E @liliaschwarcz, amiguinha do governo, emplacou seus livros em grandes vendas”), o PDV narrado, imputado à enunciativa segunda (Lilia Schwarcz)⁸⁰, é localizado pela ação global do verbo “emplacou”, direcionando a

79 - O morfema desinencial (-mos) recupera o sujeito “nós”, oculto na sentença do L1/E1.

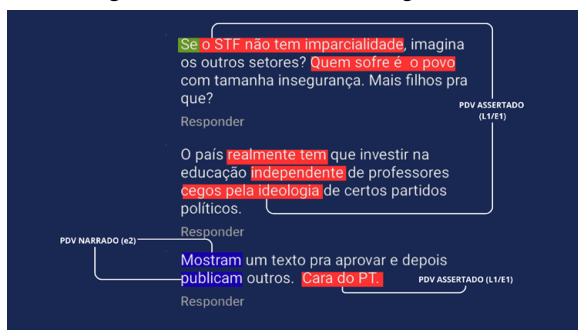
80 - Lilia Schwarcz é historiadora e pesquisadora brasileira. Além disso, é imortal pela Academia Brasileira de Letras (ABL), assumindo a cadeira 9. Seu reconhecimento está atrelado às suas pesquisas e livros dedicados à história do Brasil e do racismo dos povos escravizados, sendo muitos dos livros premiados. O mais recente, em 2025, a obra “Imagens da branquitude: a presença da ausência”, recebeu o prêmio Jabuti Acadêmico.

interpretação do leitor diretamente às vendas dos seus livros. Isso pode ser percebido pela construção enfatizadora “grandes vendas” e, mais claro ainda, na sentença “É assim que se ganha dinheiro com livros”. Além disso, a historiadora é descrita ironicamente como “amiguinha do governo”, ao utilizar o sufixo no diminutivo “inha”, L1/EI constrói o que, segundo Amossy, é configurado como a desqualificação do outro, conferindo ao enunciado um tom pejorativo. Esse modo figurativo da construção do PDV aproxima Lília e o governo do presidente Lula ao puro jogo de interesse político – próxima da conveniência.

O mesmo referente “governo”, antes generalizado pelo artigo indefinido “um”, agora é tematizado como “o governo”, sofrendo uma alteração de foco. Deixa de ser geral para se tornar determinado quando o locutor/enunciador o referencia como “o governo do amor”. Essa posição do L1/EI nos fornece o material para inferir que essa construção refere-se ao governo do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva (cuja alcunha está materializada na memória coletiva como Lula).

Ao topicalizar o advérbio de negação (não) + verbo no presente do indicativo (é), L1/EI expõe suas impressões (via modalidade epistêmica) em relação à defesa da obra por parte da Companhia das Letras. Para ele, em forma de PDV assertado, “não é caso de censura”, mas seria “o mínimo de decência”, o que dicotomiza o PDV do *post* com o do comentarista. A sua visão de mundo posta por esse primeiro enunciatador corresponde a tudo o que é moral e decente, marcando uma dissensão com o texto fonte e deslocando seu PDV para atacar “o governo do amor” e aqueles que o apoiam. Quando o L1/EI usa o micros-PDV “governo do amor”, ele não está querendo dizer que o atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva é um governo amoroso. Seu sentido corresponde ao inverso disso, esse “amor” pode significar hipocrisia, ineficácia, demagogia.

Figura 2: comentário do *Instagram* - 02



Fonte: perfil do *Instagram* da Companhia das Letras

Na figura 2, o mesmo L1/EI enuncia 3 comentários, o que entendemos ser três pontos de vista a respeito do mesmo objeto, o *post* da Companhia das Letras, assumindo completamente o conteúdo proposicional do que publica em rede, o que configura um PDV assertado. As formas verbais “não tem” e “é” comprovam essa forma do PDV. Além

disso, a prótase “Se o STF não tem imparcialidade” indica uma condicionalidade do STF ser parcial, instalando um conteúdo tomado como válido pelo L1/E1, já que a apódose “imagina os outros setores” corresponderem a sua conclusão. Essa estrutura condicional carrega dois conteúdos diferentes, acumulados, logo dois enunciadores que estão na fonte desses dois PDV. Locutor não assume o PDV1 [o STF é/deveria ser imparcial], estando sob a mediação de um e2. O L1/E1 assume o PDV2 [a imparcialidade está comprometida de forma estrutural]. Essa partícula “se”, topicalizada, constrói um enunciado que parece ser hipotético, mas para que a ironia do L1/E1 possa ser compreendida, é necessário que a imparcialidade do STF seja colocada em xeque, algo que é notado pela expressão “imagina os outros setores?”.

Essa parcialidade anunciada no PDV assertado do L1/E1 é o *locus* da argumentação polêmica. O lexema “imagina” abre o espaço para que aquela deslegitimação do STF cause um efeito bola de neve, nos ânimos dos leitores, de um sentimento de insegurança generalizada. Isso fica mais patente na proposição-enunciado, no cotexto à direita, “*Quem sofre é o povo com tamanha insegurança*”.

Essa mesma proposição, quando relacionada ao macro-PDV do *post*, mas também ao conteúdo expresso no livro “O avesso da pele”, localizamos que indiretamente o L1/E1 argumenta a favor da sua moral pessoal; visto que o motivo da censura do livro ter sido provocada por partes performáticas de sexo, o L1/E1 nos deixa inferir uma possível posição de que isso seja indecente para crianças e adolescentes. O que ainda ressalta essa moral é a pergunta retórica: “Mais filhos pra que?” [*sic*], indicando que devido a essa parcialidade do STF e dos setores, em especial, o educacional, tanto os seus filhos quanto os dos demais pais/leitores estariam sujeitos a professores doutrinadores que expõem seus filhos a conteúdos pornográficos no ambiente escolar – essa questão explicada/afunilada no segundo comentário da mesma fonte do PDV.

Ao dizer “o país *realmente* tem que investir na educação”, o L1/E1 reconhece que esse setor da sociedade está sendo negligenciado e que precisa de investimento. O uso do advérbio de afirmação “realmente” gera o sentido de que é uma opinião comum para todos, com a qual o L1/E1 concorda. Segundo esse PDV, as ações de investimento na educação são de total responsabilidade do Governo, notado na flexão da forma verbal em terceira pessoa do singular “tem”. Outra marca enunciativa que expõe o PDV assertado de L1/E1 é o advérbio “independente” (com valor de “apesar de”), ou seja, “*apesar de* professores cegos pela ideologia”, deve-se investir na educação do país.

No último comentário, o L1/E1 utiliza duas formas verbais “mostram” e “publicam”, tais marcas apresentam o PDV narrado de um e2, em ambos os casos o sujeito da ação encontra-se oculto, neste caso na terceira pessoa do plural “eles”. Com isso, é possível inferir duas possíveis extrações do PDV desse PDV (PDV1 e PDV2). Ao nível do meso-

PDV⁸¹, ou seja, do enunciado, no PDV1, o “eles” seriam aqueles que estão no poder para deliberar sobre a escolha dos livros para as escolas. No caso do PDV2, por metonímia, o micro-PDV “Cara do PT”⁸², orienta o leitor a ver esse “eles” como os “petistas mostram” e “os petistas publicam”. Nesse sentido, de acordo com o L1/E1, esse e2 usa, de forma ardilosa, os textos formais de deliberação para tangenciar o foco, tendo em vista que “*mostram* algo” e “*publicam* outro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise nos permite interpretar que a intersecção entre a Análise Digital do Discurso e a Análise Textual dos Discursos, leva-nos a identificar, descrever e interpretar os discursos que circulam no meio nativo digital, realizando uma análise linguística que considere fatores enunciativos, textuais e discursivos. A primeira, como campo abrangente que considera os discursos produzidos na esfera digital e fatores constituídos de características próprias. Enquanto a ATD permite-nos, por meio dos níveis enunciativo e argumentativo, analisar os pontos de vista expressos no tecnogênero comentário *on-line* e como ocorre a construção da polêmica nos pontos de vistas, assumidos ou imputados, pelos locutores/enunciadores.

Esses mesmos locutores/enunciadores primeiros polemizam a partir do uso da figura de linguagem da ironia, alterando o sentido de seus pontos de vista (PDV). Se considerarmos o contexto do Brasil de 2024, no período pós-bolsonarista, a sociedade encontrava-se extremamente polarizada entre petistas e bolsonaristas. Nesse contexto, os enunciadores primeiros (E1) pretendem compartilhar um PDV1 cujo conteúdo explicitado difere do PDV2 implícito, sendo este último o verdadeiro ponto de vista desses L1/E1.

Por fim, optamos por uma análise dos comentários, selecionando aqueles que se encontram em dissenso com o *post* da Companhia das Letras, tendo em vista o cumprimento dos objetivos desta pesquisa. Diante disso, abrimos margem para pesquisas futuras que analisem comentários tanto em consenso quanto em dissenso, a partir das categorias aqui utilizadas.

81 - Ao lado das formas do PDV (representado, narrado e assertado), Rabatel (2025) postula os tipos de PDV, o micro-, meso- e macro-PDV. Cada um corresponde a um nível da análise enunciativa, textual e discursiva. O micro- corresponde ao lexema; o meso- à predicação, está relacionado à sentença/proposição; o macro-PDV estabelece o tema aos quais os demais conteúdos proposicionais estão orientados argumentativamente.

82 - Para esse PDV2, recorreremos à Linguística Funcional, seguindo o subprincípio da integração, que se refere à proximidade entre conteúdos. Nesse caso, no PDV2, o que está mais próximo sintaticamente, está mais próximo cognitivamente do conhecimento de mundo desses leitores/observadores.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel; LUGRIN, Gilles. Effacement énonciatif et diffraction co-textuelle de la prise en charge énonciative dans les hyperstructures journalistiques. *In*: RABATEL, Alain ; CHAUVIN-VILENO, Andrée (orgs.). **Semen** 22. Besançon: P.U. de Franche- Comté, 2006. p. 127-144.
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Contexto, 2011 [2008].
- ADAM, Jean-Michel. O que é a Linguística Textual. *In*: SOUZA, Edson Rosa Francisco de; PENHAVEL, Eduardo; CINTRA, Marcos Rogério (org.). **Linguística Textual**: interfaces e delimitações: homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 1, p. 23-57.
- ADAM, Jean-Michel. Entrevista com Jean-Michel Adam. *In*: RODRIGUES, Maria das Graças Soares; MARQUESI, Sueli Cristina (org.). **O que é e o que faz a Análise Textual dos Discursos**: Coleção O que é e o que se faz? Natal: EDUFRN, 2023. cap. 1, p. 18-55.
- AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. Tradução: Rosalice Botelho Wakim Souza Pinto et al. São Paulo: Contexto, 2017 [2008].
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- PASSEGGI et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. *In*: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panoramas das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010, p. 262-312.
- PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2022 [2017].
- RABATEL, Alain. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração: teoria e análise. São Paulo: Contexto, 2016
- RABATEL, Alain. **Por uma análise linguística, discursiva e crítica das mídias**: empatia, ética, ponto(s) de vista. Campinas: Pontes, 2025.
- RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Linguística textual e responsabilidade enunciativa. *In*: CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria. (Orgs.). **Linguística textual**: diálogos interdisciplinares. 1. ed. São Paulo: Labrador, 2017, p. 299-316.

A INTERTEXTUALIDADE NO AMBIENTE DIGITAL

INSTAGRAM: ANÁLISE DE POSTS DO PERFIL @ SINCEROOFICIAL

Ana Beatriz Moraes dos Santos (UFERSA)

Carla Moura Dutra (UFERSA)

INTRODUÇÃO

Os textos estão presentes em todos os espaços, constituindo-se de diversas estruturas e realizando inúmeras funções comunicativas. O que anteriormente se limitava às formas impressas e aos meios tradicionais de circulação, como nos casos de livros, jornais e revistas, hoje se expande para os ambientes digitais, nos quais a comunicação ganha novas dinâmicas, linguagens e formatos.

Nesse contexto digital, os textos são marcados por uma interatividade entre o produtor e o leitor. Essas interações tornam-se ainda mais evidentes, à medida que o texto passa a incorporar recursos que permitem participação, resposta e engajamento dos interlocutores. Entre essas marcas, destacam-se o uso de perguntas diretas, convites à interação, menções a outros usuários (@), *hashtags* (#), *emojis*, *reposts*, curtidas e comentários, que aproximam os interlocutores e criam uma rede de sentidos compartilhados.

De igual modo, caracterizam-se pela presença de uma multimodalidade, que diz respeito à presença e à articulação de diferentes modos de linguagem em um mesmo texto, como o verbal, o visual, o sonoro e o gestual. Nos ambientes digitais, essa característica torna-se central, pois a comunicação se constrói pela combinação de palavras, imagens, vídeos, cores, ícones, sons e movimentos, compondo uma mensagem integrada. Essa multiplicidade de modos amplia as possibilidades comunicativas e transforma as práticas de leitura e escrita, tornando-as mais interativas, dinâmicas e conectadas às formas contemporâneas de produzir e compartilhar sentidos.

Diante desse cenário, as produções textuais passam a incorporar práticas diversificadas, e o uso de ferramentas *online* possibilita novas formas de interação. Esses recursos favorecem a participação ativa dos leitores, como ocorre com os *posts*, que articulam imagem, texto, humor e/ou crítica social, tornando-se importantes instrumentos de expressão nos espaços virtuais. Publicados em plataformas como o *Instagram*, esses textos permitem interações por meio de curtidas, comentários e outras formas de engajamento.

O objetivo do estudo é identificar os tipos de intertextualidade presentes em *post* da rede social *Instagram*, refletindo sobre como atuam na construção dos sentidos dos textos, tendo como *corpus* publicações do perfil @sincerooficial.

A análise fundamenta-se na proposta de Carvalho (2018) e de Cavalcante *et al.* (2020, 2022) acerca do fenômeno da intertextualidade, no quadro da Linguística Textual, e contempla três *posts* selecionados a partir de critérios previamente definidos, como a presença de humor, ironia e crítica, o recorte temporal, a alusão a músicas, personagens e produções midiáticas amplamente conhecidas, bem como a finalidade comunicativa dos textos, possibilitando uma reflexão crítica sobre os usos da intertextualidade no ambiente digital.

Assim, a presente pesquisa configura-se como de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, conforme os pressupostos de Paiva (2019) e Gil (2008), ao buscar compreender, descrever e explicar um fenômeno a partir da análise de documentos. Com base no exposto, o trabalho encontra-se dividido em quatro partes, sendo: introdução, seguida do referencial teórico, da análise dos dados e, por fim, das considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O texto possui elementos mediados pelos fatores que constituem a textualidade, a qual se caracteriza por abarcar princípios que contribuem efetivamente para a construção de textos eficazes, coerentes e informativos. Dentre os princípios, a intertextualidade apresenta-se por possibilitar a construção de diálogos entre textos, assim como, contribuir de forma efetiva para a resignificação e construção de novos sentidos. A intertextualidade, conforme evidencia Cavalcante (2012), constitui um fenômeno recorrente nos diferentes domínios discursivos, manifestando-se não apenas em textos verbais, mas também em textos não verbais, o que amplia as possibilidades de produção de sentido e de interação.

No escopo teórico da Linguística Textual, Carvalho (2018) apresenta uma proposta de reorganização da intertextualidade, ao afirmar que:

[...] as intertextualidades se distinguem constitucionalmente em duas grandes categorias: estritas e amplas. A primeira abriga os casos em que é possível retomar, com exatidão, o(s) texto(s) original(is) a que se recorreu, os quais foram subdivididos em: copresença, transposição, paródia e metatextualidade. A segunda, que se refere às relações estabelecidas entre um texto e um conjunto de textos, comporta os casos de imitação (de gênero e de autor) e de alusão ampla (Carvalho, 2018, p. 08).

Essa sistematização pode ser visualizada na Figura 1, elaborada por Carvalho (2018), na qual são apresentados os principais tipos e subtipos de intertextualidade segundo sua proposta:

Figura 1: Classificação proposta por Carvalho (2018) da intertextualidade estrita e ampla



Fonte: Carvalho (2018)

Como podemos observar, a autora, por meio dessa figura, explica as formas pelas quais um texto pode ser retomado ou transformado em outro. Desse modo, a intertextualidade é dividida em dois tipos que, como veremos a seguir, Carvalho (2018) descreve a partir de suas principais características.

i) quando há diálogo entre textos específicos, ou porque existem partes de um texto presentes em outro, ou porque um texto sofreu modificações e se transformou em outro, ou, ainda, quando um texto cumpre a função de comentar outro, casos a que chamamos intertextualidade estrita; e/ou ii) quando não há a retomada de um texto específico, mas se verifica a imitação entre gêneros do discurso ou entre estilos de autores ou quando um texto alude a conteúdos explicitados em textos diversos, situações a que chamamos intertextualidade ampla. (Carvalho, 2018, p. 14).

Diante disso, percebe-se que a intertextualidade acontece de diferentes maneiras, seja de forma explícita, quando apresenta partes fiéis de um texto em outro, ou de forma implícita, por meio de alusões a textos anteriores sem comprometer a compreensão do leitor quanto ao que está sendo referenciado. Essa característica está presente na intertextualidade estrita, a qual comporta diferentes formas intertextuais, que atendem a diversos fins comunicativos.

No que se refere aos dois subtipos da intertextualidade estrita: copresença e derivação, destacamos que o primeiro é caracterizado pela presença da citação, que é quando ocorre a transcrição fiel de um texto em outro, que de acordo com, Cavalcante *et al.* (2022, p. 381), é “quando ocorre cópia *ipsis litteris* do texto original”.

Já a paráfrase ocorre quando um texto é reformulado de acordo com o entendimento do enunciador, sem que haja alteração em seu sentido original. Assim, trata-se de um processo em que “há alterações na estrutura sintática do texto original [...] em que se respeitam em maior ou menor grau, o conteúdo do texto retomado” (Cavalcante *et al.* 2022, p. 381). E, por último, por alusão, que se configura pelo modo de mencionar um texto de forma indireta, na qual, ocorrem mudanças na estrutura do texto que recorre, para atingir propósitos comunicativos distintos.

No que concerne à derivação, temos a paródia, que consiste na criação de um texto a partir de outro, mas com um tom humorístico. Já a transposição, se difere da paródia por não possuir tom humorístico, esse preserva o texto fonte, ou seja, o texto pode ser totalmente modificado, entretanto, a essência original não se perde. E, por último, a metatextualidade, que é caracterizada pela criação de textos através do comentário de outro texto, nessa categoria, é realizado avaliação e comentários, a exemplo disso, a autora traz a resenha como exemplo.

Seguindo para a intertextualidade ampla, que, em oposição à estrita, se manifesta de forma menos explícita, ou seja, o locutor pode usar uma ou mais produções, sem evidenciar elementos desses textos. Esse tipo de intertextualidade pode ocorrer através da imitação, em que é necessário o leitor ter um conhecimento prévio para identificar as referências estabelecidas. A imitação pode ser de gêneros, em que acontece para fins humorísticos, na qual se preservam elementos dos gêneros, mas com outro viés, com o objetivo de fazer humor. Inclui também a imitação de estilo do autor, que pode ser identificada em textos que se assemelham a um estilo já conhecido ou divulgado, com a finalidade de criticar algo, nesse caso, o autor pode escolher um gênero e utilizar características estilísticas de um autor distinto para construir seu texto.

Por fim, destacamos as alusões, em que é possível identificar e fazer o uso não só de um texto, assim como de vários outros, entretanto, a partir do conhecimento compartilhado, notamos as relações que são estabelecidas entre vários textos com o que está sendo produzido.

Para Carvalho (2018), a intertextualidade é um recurso que se manifesta em textos verbais e multissemióticos, em que o locutor utiliza, visando atingir diferentes propósitos, assim como reconstruir novos sentidos. Trata-se de um recurso que, em alguns casos, é de fácil identificação, entretanto, há situações em que é preciso um conhecimento cultural compartilhado para reconhecer as relações intertextuais.

ANÁLISE DE POSTS EM AMBIENTES DIGITAIS A PARTIR DA INTERTEXTUALIDADE

Os posts têm se tornado uma das principais formas de comunicação no âmbito digital, sendo comuns em diversas plataformas, como *Instagram*, *Facebook* e *X*. Esse meio de interação é caracterizado por ocorrer em diferentes formatos, seja por meio de textos, imagens, vídeos, entre outros. Seu reconhecimento se deu devido à rapidez com que essas postagens circulam nessas plataformas, alcançando um grande número de usuários.

Esse meio de interação e divulgação de conteúdo passou a atrair não apenas usuários comuns, mas também empresas, que aderiram a esse formato com o objetivo de divulgar negócios, marcas e ações. Entretanto, essas postagens precisam ser curtas e atrativas, de modo a captar a atenção do leitor, o uso de estratégias ligadas ao humor, à ironia e a assuntos culturalmente compartilhados configura-se como uma das possibilidades de uso para esse formato.

Com isso, a intertextualidade assume papel relevante, pois permite relacionar diferentes textos e significados que, ao serem articulados, produzem novas mensagens com novos sentidos.

Diante dessas considerações, apresenta-se a análise de postagens que constituem o *corpus* desta pesquisa, as quais foram selecionadas a partir do perfil do @sincerooficial.

Figura 2: Post retirado do *Instagram* sobre a relevância da água.



Fonte: Sincero oficial (2025)

A figura é composta por um personagem animado da Marvel, conhecido como o *Coisa*, integrante do Quarteto Fantástico, que são personagens de histórias em quadrinhos. O *Coisa* é um herói que possui um corpo forte e rochoso, suas principais características são a resistência, uma vez que consegue aguentar sérios danos por mais tempo, e a força, já que o personagem é capaz de suportar toneladas.

Sua aparência craquelada remete a um solo rachado pela seca e, no contexto em que a imagem está inserida, faz referência à desidratação do corpo humano. Um espaço seco tende a apresentar rachaduras e, consequentemente, problemas, analogia que reforça a ideia de um organismo afetado pela falta de água. Quanto à parte verbal do texto, observa-se uma crítica à ausência de hábitos de hidratação, uma vez que a escassez de água no corpo pode causar sérios danos à saúde. O enunciado “*seu rim vendo você tomar o primeiro copo de água do dia*”, acompanhado à imagem do personagem com textura rachada, sugere, de forma humorística, que a falta de consumo de água deixa os rins “secos”, provocando desidratação e, por extensão, problemas de saúde.

No que refere a intertextualidade presente, destaca-se a que está em evidência no *post*, classificada como intertextualidade estrita, que, segundo Carvalho (2018), é composta por retomadas fiéis de textos ou por a transformação de um texto em outro. Esse processo acontece no *post*, uma vez que o personagem *Coisa*, cujas características na história em quadrinhos estão associadas a força e resistência, na postagem tem seu sentido ressignificado. No contexto em que a imagem está inserida, essas características foram invertidas, passando a representar a fragilidade do corpo desidratado através de sua aparência rachada. Essa ressignificação do sentido original em ligação com o texto, provoca humor e crítica. Com isso, a postagem enquadra-se no subtipo da paródia, no qual é usado um texto fonte, em que se distancia do seu sentido original, com a finalidade de produzir humor, a partir de um assunto culturalmente compartilhado, que é a relevância da água para o bom funcionamento do corpo humano, especialmente para os rins.

A figura 3 posta abaixo, aciona em um público de meia idade, uma espécie de memória de programas televisivos de auditório, que utilizavam a roleta em jogos, mas precisamente entre as décadas de 1970 e 1990, época em que os *games shows* começaram a se popularizar no Brasil, inspirados em formatos norte-americanos, que são precursores de programas nesse formato. *Game shows* com roletas, prêmios e brincadeiras, a nível nacional, começaram a surgir, sobretudo nas emissoras Tupi, Record e SBT.

A figura abaixo, retrata um *game show* que não é nacional, chamado “*The Price Is Right*”, uma versão americana famosa, é um dos programas de auditório mais icônicos da história da televisão, e foi essencial para popularizar o formato com roletas, jogos de azar simulados e participação direta do público. Vejamos a seguir:

Figura 3: Post retirado do *Instagram* sobre pessoas com mais de 30 anos



Fonte: Sincero oficial (2025)

A figura 3 faz parte de um *post* publicado na conta do *Instagram* @sincerooficial, que ironiza a dificuldade enfrentada por pessoas com mais de 30 anos ao selecionar suas datas de nascimento em sites. A cena utilizada mostra uma participante do programa *The Price Is Right* agachada, esforçando-se para girar a roleta com força, enquanto o apresentador *Bob Barker* observa ao fundo. O *post* estabelece uma analogia com o processo de navegação em formulários digitais, nos quais é preciso retroceder manualmente, mês a mês, até encontrar o ano de nascimento. O fato de a participante estar em uma posição incomum (agachada, em vez de em pé) reforça o exagero cômico da situação, representando de forma humorística o esforço e a paciência exigidos em tarefas aparentemente simples do cotidiano digital.

Sob a ótica da intertextualidade, observa-se que o humor do *post* é construído pela reinterpretação de um texto audiovisual pré-existente (o programa televisivo) que é deslocado de seu contexto original e ressignificado em outro, o digital. Assim, o recorte da cena ganha novos sentidos ao dialogar com práticas contemporâneas da cultura da internet, demonstrando como os usuários se apropriam de referências midiáticas para produzir discursos cômicos, críticos e socialmente situados.

Nesse caso, o uso da alusão ampla é evidente, pois o *post* não se refere apenas a um episódio específico do programa, mas a todo um conjunto de representações culturais ligadas aos *game shows* e à ideia de competição televisiva. Como pontuam Cavalcante *et al.* (2020, p. 110), trata-se de “alusões amplas a textos não particulares, que são referências indiretas não a um texto específico, mas a um conjunto de textos ou a uma situação partilhada coletivamente em uma dada cultura, manifestável por textos diversos”. Desse modo, o humor surge justamente dessa referência compartilhada, na qual o público reconhece o formato televisivo e compreende a ironia ao vê-lo aplicado a uma experiência cotidiana do mundo digital.

Falando do meio digital, uma *trend* que circulou na rede e virou febre entre os usuários em 2025, foi o uso da IA com o intuito de melhorar as fotos por meio de ferramentas que transformam as fotos em imagens consideradas “bonitas”. E para representar essa tendência nos perfis, a página @sincerooficial utilizou um recorte de uma imagem retirada da série animada *Os Simpsons*, com o intuito de evidenciar esse fenômeno e extrair humor desse comportamento que se tornou popular em um determinado período de tempo. Com isso, vemos a figura abaixo:

Figura 4: Post retirado do *Instagram* sobre o uso da IA.



Fonte: Sincero oficial (2025)

A figura 4, refere-se a uma famosa série de desenho animado que mostra a rotina da família *Simpsons* na cidade fictícia de *Springfield*. Os episódios da série passam em diferentes espaços que compõem a vida da família, como o trabalho, a casa, a rua, encontro em bares, dentre outros espaços. A série aborda questões políticas, sociais e econômicas, com tom de humor, ironia e crítica social.

A página de humor @sincerooficial utilizou-se da imagem de Homer em um bar, rodeado de pessoas com características distintas. Entretanto, esse cenário é transportado para outro contexto. O uso de inteligência artificial, para edições de fotos tem sido amplamente usado, em outubro de 2025, vários aplicativos foram criados para essa finalidade. Assim, as redes sociais vêm vivenciando uma onda dominada pela IA, em que, através de seus mecanismos, é possível recriar fotos, ajustando cores e imperfeições. Com isso, tornou-se recorrente encontrar fotos na rede social *Instagram* recriada pela IA.

Quanto à análise da intertextualidade encontrada no *post*, identifica-se a intertextualidade por transposição, conforme destaca Cavalcante *et al.* (2020, p. 109):

A transposição, como transformação que implica alguma ordem de alteração num texto inteiro, preservando-se, tanto quanto possível, o conteúdo e a essência do texto-fonte, como é possível notar, por exemplo, nas adaptações de livros a filmes.

Diante disso, destaca-se que a imagem dos *Simpsons* foi inserida em outro cenário, que ocasionou a criação de um novo texto, mas sem perder as características do texto fonte. Outro ponto que podemos destacar, é o objetivo do *post* que, dentre tantos que podemos elencar, evidenciamos aqui a ironia e crítica aos usuários, pois o uso da IA para ajustar fotos se tornou viral na rede social, o que para alguns causou desconforto.

Diante do que foi apresentado até aqui, ao longo das análises dos *posts* citados nas figuras, como o “Coisa” do *Quarteto Fantástico*, o *post* inspirado no programa *The Price Is Right* e os personagens de *Os Simpsons*, evidenciam-se o potencial discursivo e a criatividade presentes nas produções humorísticas digitais. Em todos os casos, o riso emerge da reinterpretação de referências culturais amplamente reconhecidas, que são deslocadas e ressignificadas em novos contextos de circulação. Assim, os *posts* configuram-se como práticas discursivas contemporâneas que condensam crítica, humor e reflexão social, demonstrando a vitalidade da linguagem na era das redes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que a intertextualidade desempenha um papel fundamental na construção de sentido em textos compartilhados em ambientes digitais. A presença de intertextualidade pôde ser retratada tanto de forma estrita como ampla. A análise acima deixou claro que apenas um tipo teve mais evidência nos *posts* selecionados, mesmo que o leitor possa vir a identificar outros tipos diante das figuras.

O humor presente nas figuras analisadas manifesta-se por diferentes formas de intertextualidade. Na figura 2, observa-se o uso da paródia, uma vez que retomam textos e personagens já conhecidos, como o “Coisa”, do *Quarteto Fantástico*, preservando seu sentido central, mas ressignificando-os de modo cômico. A comicidade surge da adaptação desses elementos a situações cotidianas exageradas, gerando riso a partir do reconhecimento do texto original.

Na figura 3, o humor é construído por meio da alusão ampla, que remete a referências culturais compartilhadas, sem recorrer a um texto específico. Exemplo como o programa *The Price Is Right* ativa o repertório coletivo do público, permitindo a produção de sentidos que extrapolam a obra original e dialogam com comportamentos sociais e situações do cotidiano.

Por fim, a figura 4 exemplifica o recurso da transposição ao deslocar elementos da série *Os Simpsons* para um novo contexto digital, marcado pelo uso da inteligência artificial. Essa mudança de suporte e sentido possibilita uma leitura crítica e irônica sobre práticas contemporâneas nas redes sociais, mantendo traços reconhecíveis da obra original e adaptando-os às discussões atuais.

Além disso, notamos na nossa análise que a intertextualidade no ambiente digital possibilita a ressignificação das ideias, e criação de novos sentidos em textos já conhecidos. Destacamos a relevância da intertextualidade no ambiente digital e seu papel como estratégia discursiva, uma vez que através da junção de textos, este produz humor, ironia e crítica, fazendo assim, com que ocorra a aproximação do público com quem escreve. A intertextualidade tem papel fundamental no exercício da interpretação e criticidade de quem consome esses textos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. P. L. **Intertextualidades estritas e amplas**. 2018. 180 f. Projeto de tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, M. M. Intertextualidade e psicanálise. **Calidoscópio**. v. 10, n. 3, 2012, p. 310-320.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. **Linguística Textual e Argumentação**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística textual: conceitos e aplicações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019, 157 p. v. 1.

AS METÁFORAS DIGITAIS E A SUBJETIVIDADE CONTEMPORÂNEA: UMA LEITURA DE CHOWN E NASCIMENTO

Cristina Amaro Viana (UFAL)

INTRODUÇÃO

Em 2023, o cientista cognitivo Eric Chown e o filósofo Fernando Nascimento, ambos profundamente conhecedores das tecnologias dos *smartphones*, publicaram conjuntamente a obra *Meaningful Technologies: How Digital Metaphors Change the Way We Think and Live*, traduzida para o português em 2024 com o título *Tecnologias digitais que interferem no pensar e no viver* (Editora Ideias & Letras). Muito embora o título da tradução portuguesa não tenha feito referência à metáfora digital, este tópico é a espinha dorsal desta obra, e é o que vai guiar o presente texto.

A vida humana é atravessada por metáforas, que podem ter sua presença constatada em falas simples da vida cotidiana, tais como o “pé” da mesa, a “barriga” da perna, etc. As metáforas também encontram lugar privilegiado de expressão nas elaborações oriundas de um contexto poético, como em “Isabel é o ‘sol’ da minha praia”, “Ele chorou ‘rios’ de lágrimas”, etc. A filosofia e a ciência também são constantemente atravessadas pelas metáforas. Nos estudos filosóficos contemporâneos sobre temporalidade, por exemplo, abundam elaborações metafóricas nas explicações sobre a singular experiência humana da passagem do tempo, como podemos verificar desde a singular ideia de “tríplice presente” de Agostinho (1996), ou ainda na proposta do “fluxo dos vividos” de Edmund Husserl (1994), e também na conhecida fórmula da “duração” e do “jorro” propostos por Henri Bergson (2006). Na ciência, igualmente podemos identificar o recurso às expressões metafóricas, sobretudo quando se está diante de fenômenos novos que demandam uma explicação, a qual pode acabar se consolidando no vocabulário corrente de médicos e especialistas, como podemos verificar nos nomes de algumas patologias (anemia “falciforme”, transtorno “borderline”, “sopro” no coração, dentre tantas outras).

Assim, seja na vida cotidiana, na poesia, na filosofia ou mesmo na ciência, as metáforas nos ajudam a construir os significados do mundo no qual estamos inseridos. Elas podem funcionar apenas como um ponto de partida das reflexões, mas também podem se sedimentar e entrar definitivamente para o léxico; tanto num caso quanto no outro, elas exercem papel fundamental em desbravar o real, descobrindo ou inventando designações que possibilitarão uma expansão da nossa compreensão comum dos

fenômenos mundanos. Mas quando a metáfora entra para o campo das redes virtuais em que a comunicação assume a forma digital, essa abertura dos sentidos do mundo não será verificada da mesma forma. Isso porque a metáfora digital mobiliza a percepção de uma forma peculiar, alterando os horizontes semânticos responsáveis pela compreensão que os seres humanos têm de aspectos importantes de sua própria subjetividade.

Chown e Nascimento defendem que as metáforas linguísticas tradicionais são *passivas*, no sentido de que demandam um esforço cognitivo para sua compreensão, impactando decisivamente na compreensão do sentido, seja qual for o domínio da vida em que elas sejam utilizadas. O mesmo não ocorre com as metáforas tecnológicas ou digitais, que segundo os autores seriam *ativas*, no sentido de que não deixam espaço para a imaginação buscar as significações possíveis, trazendo o seu sentido de maneira tremendamente óbvia. Um exemplo trazido pelos autores é a metáfora linguística de Shakespeare “o tempo é um mendigo”, ao lado da metáfora digital de que “conversei com meu amigo”, utilizada numa circunstância de uma interação comunicativa virtual via redes sociais. Na primeira, a imaginação é forçada a se perguntar em que sentido específico o tempo pode ser considerado um mendigo, buscando quais seriam as similaridades entre entes tão heterogêneos; já na segunda, a metáfora digital não deixa espaço para a indagação sobre o sentido de “conversar”, e tampouco o de “amizade”: a metáfora digital já traz todas as respostas.

Pretendemos, com os autores, levantar algumas implicações importantes para a compreensão da subjetividade no mundo contemporâneo diante da realidade das metáforas digitais.

AS METÁFORAS E O SER HUMANO

Antes de abordar propriamente as metáforas digitais, Chown e Nascimento fazem um breve percurso pelas metáforas linguísticas tradicionais, trazendo exemplos tão simples e corriqueiros como frases do tipo “Sua voz encolheu”, “Ela mergulhou nos estudos”, “Ele despejou seus problemas em mim”, dentre outras. Analisando tais metáforas, uma primeira observação que destacamos é que, muito facilmente, podemos nos esquecer de que são metáforas. Isso ocorre justamente por serem *boas* metáforas, cumprindo seu papel de trazer ao mundo e à expressão linguística novos significados. Chown e Nascimento, de maneira muito didática, comparam o uso de metáforas na vida cotidiana ao uso de óculos:

As metáforas são tão comuns nas linguagens naturais, que há quem chegue a afirmar que elas são nossos mecanismos mais fundamentais para expressar significado sobre o mundo e nossas experiências. [...] Quando encontramos uma metáfora pela primeira vez, pode ser necessário pensar por um momento para determinar o que ela significa. Mas, à medida que uma metáfora se torna convencional através de um uso social constante, ela se torna transparente da mesma forma que usar óculos modifica o que vemos, ainda que não estejamos

de fato cientes deles no ato da percepção. Eles mudam a forma como vemos o mundo e, conforme vamos nos acostumando, eles se tornam uma parte natural de nossa visão de mundo. (Chown; Nascimento, 2024, p. 45-46).

Se nos detivermos um pouco nos três exemplos trazidos mais acima, observaremos que, a rigor, o som produzido pela voz humana não é um ente extenso, de modo que não poderia crescer e tampouco “encolher”; da mesma forma, os estudos não são uma realidade na qual se poderia efetivamente “mergulhar” como fazemos em ambientes como rios, mares, piscinas e algumas banheiras; e, por fim, problemas não são o tipo de matéria líquida que ocupa volume físico, a ponto de poderem ser “despejados” sobre as pessoas.

No entanto, essas construções linguísticas metafóricas, ao violar ou forçar a natureza dos objetos em questão por meio de afirmações impróprias, efetivamente *dizem mais* do que seus meros correlatos linguísticos mais comportados, por assim dizer. O filósofo contemporâneo Paul Ricoeur (1913-2005) enveredou pelos estudos sobre a metáfora na zona fronteira entre Filosofia e Linguística, chegando a formular essa peculiaridade das metáforas em termos de uma relação dialética entre distanciamento e aproximação no uso habitual das palavras e frases:

Quando os modernos disserem que fazer metáfora é ver duas coisas em uma só, eles serão fiéis a este traço que a comparação torna manifesto e que a definição da metáfora pela epífora do nome poderia mascarar. Se, formalmente, a metáfora é um desvio em relação ao uso corrente das palavras, de um ponto de vista dinâmico ela procede de uma aproximação entre a coisa a nomear e a coisa estranha à qual ela empresta o nome. A comparação explicita essa aproximação subjacente ao empréstimo e ao desvio. (Ricoeur, 2000, p. 43).

Tendo em mente esta relação dialética, em que para explorar um dizer mais profundo e mais significativo, a metáfora opera inicialmente um desvio ou distanciamento do sentido habitual dos termos e frases, vejamos mais alguns aspectos das composições metafóricas em análise. Quando digo que uma pessoa “despejou” seus problemas em mim, eu não estou simplesmente dizendo que ela me contou seus problemas. Uma interpretação possível é de que sim, a pessoa me contou seus problemas, mas de alguma forma isso foi excessivo, seja porque foram muitos problemas – do meu ponto de vista, evidentemente; seja porque a pessoa contou em pouco tempo, dificultando minha assimilação pausada, por exemplo; seja, ainda, porque a pessoa me trouxe preocupações com as quais eu não estava disponível para lidar, eventualmente. Seja como for, o verbo “despejar”, quando associado ao substantivo simples “problemas” parece querer transmitir alguma *sensação* do interlocutor, aparentemente desagradável, que não poderia ser abarcada pelo uso do verbo “contar”, nem “narrar”, por exemplo.

Podemos ensaiar interpretações na mesma linha de raciocínio para as metáforas da pessoa que “mergulha” nos estudos, ou da voz que “encolhe”. Foquemos nesta última, apenas para extrairmos um exemplo adicional. Se eu digo que a voz de uma pessoa

“encolheu”, não necessariamente eu estou dizendo que o volume no qual ela falava foi diminuindo em termos de decibéis; o foco dessa construção metafórica pode ser, antes, o próprio impacto dessa voz numa certa coletividade: por exemplo, a pessoa perdeu o poder de efetividade numa determinada argumentação. Outra forma de interpretar a metáfora de uma voz que “encolheu” seria remeter a um julgamento, possivelmente negativo, referente à fala de uma pessoa: por exemplo, se eu estiver cobrando que a pessoa, tendo a oportunidade de defender um certo ponto de vista diante de alguma plateia, por algum motivo não foi capaz de fazê-lo.

Para nossos propósitos específicos no âmbito do presente texto, interessa destacar que uma *metáfora* é uma figura de linguagem que estabelece uma similaridade entre coisas diferentes, e daí advém seu teor revolucionário, por assim dizer. Mas a metáfora vai além da mera substituição de termos numa frase, como tentamos mostrar explorando os exemplos acima. Ela tem um valor semântico peculiar, na medida em que explora a criatividade e também a persuasão, trazendo ao mundo novos significados. Por isso, classificá-la como mera figura de linguagem constituiria uma perigosa afronta à sua dimensão semântica e mesmo ontológica, como sublinharam os autores:

Alguns aspectos dessa visão reducionista persistem até hoje, que vemos quando as metáforas são listadas como somente mais um item dentre outras figuras de linguagem [...]. Essa visão simplista da metáfora se baseava em variações de duas premissas inter-relacionadas: (1) metáforas eram associadas a palavras isoladas, e (2) a ideia de que sempre seria possível substituir qualquer metáfora por outras palavras [...]. Foi somente em meados do século XX que houve um renascimento nos estudos da metáfora, principalmente através de trabalhos situados na intersecção entre os estudos de linguística e filosofia. (Chown; Nascimento, 2024, p. 51)

Vários são os autores listados por Chown e Nascimento como expoentes de destaque nesse movimento de renascimento nos estudos sobre a metáfora, como I. A. Richards, Max Black, Monroe Beardsley e o próprio Paul Ricoeur, ao qual já aludimos mais acima. Já em 1975, Ricoeur também defendia uma abordagem da metáfora que investigasse, ao lado do seu papel no plano da retórica, igualmente suas funções semânticas e ainda hermenêuticas (Ricoeur, 2000, p. 77). Sem nos aprofundar nessas suas outras funções da metáfora, interessa-nos reter que, ao nos pedir para ver uma coisa como outra coisa, muito mais do que trazer um “estilo” à expressão linguística, a metáfora abre novas possibilidades para o pensamento, permitindo explorar certos aspectos do real que de outra forma não poderiam ser alcançados (como o problema que foi “despejado” ou a voz que “encolheu”). Assim, Chown e Nascimento destacam a potência que as metáforas possuem para moldar nossas emoções, delimitar nossas expectativas e também direcionar nossas ações.

Um exemplo interessante para ilustrar essa potência das metáforas pode ser extraído de um momento recente da história mundial, que foi a pandemia de covid-19. Naquele momento, houve um esforço mundial para uma ampla produção das vacinas

mRNA, porém elas enfrentavam uma dificuldade inicial de adesão das pessoas, porque diferentemente das vacinas tradicionais, feitas a partir do próprio vírus atenuado ou morto, as vacinas mRNA são produzidas a partir de um código para uma proteína muito específica do coronavírus, não contendo nenhuma parte do vírus propriamente dito. Como os cientistas poderiam comunicar às pessoas que essas vacinas eram seguras e efetivas? Uma pesquisa feita por Chown e Nascimento retrata o importante uso das metáforas nessa empreitada:

Um site de notícias de saúde reuniu o que considerou as cinco melhores explicações de fontes diversas, todas vindas de especialistas em epidemiologia. Todas as explicações usavam metáforas. A primeira propunha que as vacinas eram como mensagens do Snapchat que expiram. [...] A segunda propunha que a vacina era como um e-mail enviado para seu sistema imunológico [...]. A terceira metáfora propunha que a vacina é como uma receita que contém instruções sobre o que fazer. A quarta comparava a vacina a uma partitura musical, mas que continha instruções apenas para tocar uma parte da música. A última metáfora propunha que a vacina é como um sistema que toca somente a parte mais contagiante de uma música, o suficiente para que a pessoa reconheça a música quando a ouvir inteira. (Chown; Nascimento, 2024, p. 60)

Pela complexidade do processo aludido acima, é possível entrever que uma metáfora tem a potência de direcionar os pensamentos, emoções e ações dos seres humanos. Naturalmente, o uso tendencioso e manipulatório desses recursos não está excluído de acontecer nas relações sociais, em especial naquelas que envolvem uso de poder, seja visando vantagens políticas, econômicas ou mesmo afetivas. Muito embora este não seja nosso foco nos limites deste trabalho, é importante mencionar que há vários estudos atuais e interessantes a respeito das relações entre metáforas e emoções, muitos dos quais são abordados por Chown e Nascimento. A título de exemplo, podemos explorar um desses estudos, nos quais os autores analisam as emoções evocadas por duas expressões metafóricas que expressam juízos de valor opostos; são elas: “Meu emprego é uma prisão” e “Meu emprego é uma joia” (Chown; Nascimento, 2024, p. 63-64). O que se verifica é que os processos cognitivos desencadeados pela utilização das respectivas metáforas não é de modo algum isento da conotação emocional ensejada por cada uma das metáforas. O uso deliberado e calculado dessa capacidade das metáforas não é um fenômeno incomum, em especial nos ambientes corporativos, como destacam os autores:

Desse modo, um CEO pode usar metáforas esportivas para motivar seus funcionários, professores podem escolher metáforas com conotações positivas que enfatizem o potencial para melhora quando dão um feedback positivo a seus alunos, e pessoas com pontos de vista ideológicos opostos podem escolher metáforas positivas ou mais combativas se estiverem procurando formas de conciliação ou querendo fomentar ainda mais discórdia. Cameron sugere, por exemplo, que uma metáfora sistemática comumente usada em conversas de conciliação é que ‘conciliação é conexão’. A partir dela, um

punhado de outras metáforas associadas é produzido, como ‘Vamos construir novas pontes entre nossas perspectivas’ e ‘Nossas comunidades passam muito tempo isoladas em si mesmas’. (Chown; Nascimento, 2024, p. 64).

A temática do uso social das metáforas visando os direcionamentos emocionais específicos é instigante, e poderia ser mais bem aprofundada, mas passaremos agora ao nosso objeto de análise principal, que são as *metáforas digitais*, podendo retomar essa discussão nesse âmbito mais específico mis adiante.

AS METÁFORAS DIGITAIS

A distinção fundamental entre as metáforas linguísticas tradicionais e as metáforas digitais, segundo nossos autores, é que as primeiras são *passivas*, enquanto estas últimas são *ativas*. No contexto da análise em curso, devemos considerar que ser passiva é um mérito, no sentido de que a *passividade* da metáfora ensaja e favorece a *atividade* dos sujeitos envolvidos na interlocução, no que diz respeito à instauração de processos cognitivos, afetivos e subjetivos autônomos e gratificantes. Semelhantemente, uma metáfora ativa promove efeito contrário: se a metáfora é *ativa*, tanto mais o sujeito será *passivo* em seus processos de subjetivação, perdendo, portanto, ocasiões de realização pessoal no mundo contemporâneo.

Da mesma forma que a metáfora linguística tradicional amplia o escopo de significações do real, a metáfora digital também atua. Elas o fazem “criando novas categorias e alterando o significado de categorias existentes” (Chown; Nascimento, 2024, p. 82-83). É assim que os computadores, os softwares, os aplicativos e, mais recentemente, a tecnologia da I.A. chegaram a adquirir um aspecto antropomórfico bastante consistente:

Em artigo publicado em 2000, antes da inserção maciça dos smartphones, Marakas, Johnson e Palmer ressaltaram um aspecto intrigante da relação entre as tecnologias digitais e as metáforas. Eles analisaram o uso da antropomorfização das metáforas para descrever a interação entre humanos e computadores, como ‘ele lê’, ‘ele escreve’, ‘ele é amigável’ e ‘pega e transmite vírus’. Os autores apontavam para o uso de metáforas nas quais os humanos são os veículos e as tecnologias são os teores, criando assim condições para simplificar a compreensão da relação com computadores, mas, por outro lado, potencialmente fomentando atribuições falsas ou inapropriadas às tecnologias computacionais. Por meio de metáforas, os computadores e elementos digitais foram integrados em nossas vidas diárias como ajudantes, secretários, *coaches*, analistas, contadores e críticos. (Chown; Nascimento, 2024, p. 69-70).

Alguns poderiam objetar dizendo que tais expressões se tratam apenas de modos de dizer. Que, no fundo, se alguém afirma, por exemplo, “O ChatGPT *me ajudou* a traduzir um texto”, essa pessoa não acredita de fato que computadores têm capacidade de desempenhar o comportamento de auxiliar intencionalmente um ser humano movido

por compaixão, solidariedade ou outra motivação, mas tão somente que computadores desempenham tarefas técnicas para as quais foram programados, e que ocasionalmente essas tarefas *se assemelham* à ajuda prestada por um amigo, no caso, alguém que eventualmente conhecesse o idioma do texto original. Ainda que seja aceitável esta linha de contra-argumentação, é preciso esclarecer que as metáforas digitais não se restringem a fazer afirmações sobre artefatos tecnológicos. Na verdade, elas têm um escopo de atuação tão extenso quanto a vida e o mundo, promovendo ressignificação de conceitos muito familiares e consolidados, como é o caso das noções de “conversa” e “amizade”.

Na verdade, é justamente nas ocorrências não relativas aos artefatos tecnológicos que as metáforas digitais mostram seu verdadeiro alcance na modelagem dos comportamentos humanos, por meio da alteração das nossas expectativas e julgamentos em relação aos fenômenos objeto da expressão metafórica. Atenhamo-nos ao conceito de *conversa* – que aliás foi objeto de longa análise de Chown e Nascimento na obra que aqui é nossa referência principal. Segundo o dicionário da língua portuguesa Houaiss, “conversa” consiste numa “troca de palavras, de ideias entre duas ou mais pessoas sobre assunto vago ou específico; colóquio, conversação” (Houaiss, 2009, p. 542). Apesar de a expressão “troca de palavras” e o termo “colóquio” insinuarem uma situação de encontro presencial entre os interlocutores, na verdade é preciso reconhecer que, pelo menos desde o advento do telefone, essa exigência foi suprimida do imaginário coletivo. De modo que são muito frequentes as expressões “conversa telefônica” ou ainda “colóquio virtual”, este último se popularizando enormemente após o período da pandemia de covid-19, em especial nos contextos da pesquisa acadêmica. Mas a novidade que a metáfora digital trará, para além da supressão irrevogável da exigência da presença física dos corpos na interlocução, é justamente a perda do acréscimo da modalidade ao substantivo “conversa”, como podemos verificar na imagem abaixo:

Figura 1: As mudanças do sentido de “conversa”



Fonte: Chown; Nascimento, 2024, p. 74.

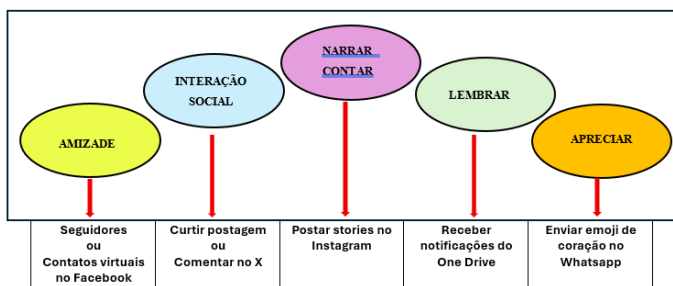
A conversa não precisa mais da especificação “conversa digital”: conversa agora significa “mandar mensagem de texto” (Chown; Nascimento, 2024, p. 75). Paradoxalmente, quando queremos especificar que, de fato, houve um encontro físico entre os interlocutores, daí sim tornou-se necessário o acréscimo da modalidade: “Tivemos uma *conversa presencial* ontem!” – o que há poucas décadas soaria como um verdadeiro pleonismo. Os pesquisadores investigados por Chown e Nascimento divergem quanto à avaliação desta mudança no escopo do significado de “conversa”, variando desde posturas muito pessimistas a outras bastante otimistas, como retratam os autores:

Alguns pesquisadores alertam que as mensagens de texto criam barreiras para o desenvolvimento integral da empatia; outros sugerem que esse fenômeno meramente cria uma nova forma de mediação e traz o benefício de se expandir o contato com interlocutores de outras culturas. (Chown; Nascimento, 2024, p. 75)

Seja como for, parece haver consenso quanto à constatação de que a nova compreensão do sentido de “conversa” acentua as diferenças e pode promover a exclusão. Isso basicamente porque o acesso à tecnologia é condição primordial para se entrar em qualquer círculo de conversa que seja: ter um smartphone ou aparelho similar e, ainda, cadastrar um perfil na rede social onde a conversa se dá, seja Instagram, Facebook, X, etc. Além disso, não basta ter acesso à tecnologia, é preciso dominar o jargão específico da comunicação tecnológica em rede, incluindo abreviações, gírias, bem como o uso de emojis, figurinhas, ícones, memes e outros elementos gráficos. Para melhor avaliar o impacto profundo de tais mudanças, seria necessário um estudo mais aprofundado. De toda forma, esta análise do novo sentido de “conversa” nos possibilita perceber que as metáforas digitais “começam a interagir e afetar o universo do significado pré-digital” (Chown; Nascimento, 2024, p. 91), e isso particularmente no que se refere a uma compreensão tão arraigada como a ideia do que significa ter uma conversa.

Esta análise do sentido de “conversa” pode ter sua investigação mais aprofundada em algum momento futuro; mas ela serviu para lançar luz sobre o caráter *ativo* da metáfora digital do qual falávamos mais acima, na medida em que quando um jovem com acesso e bem inserido no contexto digital afirma que “*Conversou com seus amigos a tarde toda*”, não fica nenhum espaço para a indagação sobre o sentido de “conversar”, e tampouco o de “amizade”: a metáfora já traz todas as respostas. O mesmo caráter ativo pode ser constatado em muitas outras expressões metafóricas bem conhecidas e difundidas nas redes sociais. Vejamos:

Figura 2: Metáforas digitais e as ressignificações de fenômenos ou comportamentos



Fonte: Elaborado pela autora a partir da leitura de “*Tecnologias digitais que interferem no pensar e no viver*”, de Eric Chown e Fernando Nascimento (São Paulo: Ideias & Letras, 2024).

Para explorar um pouco essas outras metáforas digitais e seu papel extremamente *ativo*, foquemos nas mudanças que a tecnologia tem provocado em duas importantes funções humanas: a narrativa e a memória – na **Figura 2** acima, representadas pelas formas de cor rosa e cor verde (da esquerda para a direita, a terceira e a quarta, respectivamente). A memória humana é uma faculdade extremamente complexa que tem sido objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento, da Medicina, Biologia e Neurociência à Psicologia, Filosofia da Mente e Ciências Cognitivas, sem contar a História e a Literatura. A linguagem, igualmente, é outro fenômeno humano complexo ao qual se dedicam pesquisadores de áreas tão diversas quanto as Artes, a Linguística, a Literatura, a Semiótica, mas também a Sociologia, a Antropologia, a Hermenêutica e a Filosofia Analítica, isso sem mencionar as ciências médicas específicas que também se ocupam com alguns aspectos físicos e orgânicos da comunicação e da fala. Mesmo com toda a envergadura temática que instrui os estudos sobre a memória e a linguagem (em especial a habilidade de articular um discurso narrativo), as metáforas digitais simplificam e sintetizam tais conceituações tomando como eixo as atividades de criar e assistir *Stories* no Instagram, bem como de acessar as *lembranças* viabilizadas pelo One Drive. Vejamos, na visão de Chown e Nascimento, qual exatamente é o problema com isso:

Ao postar uma coleção de fotos como um *story*, você implicitamente diz que as fotos contam a história de uma atividade da qual você participou. [...] A Apple e o Google repaginaram a ideia com uma metáfora mais direta chamada “Recordações” em seu aplicativo de fotos. Nesse caso, [...] [eles] automaticamente selecionam e agrupam fotos para os usuários, com a ideia de que isso os ajudará a interagirem com suas fotos mais frequentemente. [...] É importante reconhecer que tais fotos e vídeos também estão alterando nossas lembranças para se encaixar melhor na documentação digital. E já que essa documentação pode ser alterada e editada, nós estamos essencialmente alterando de modo deliberado nossas próprias lembranças, mediando-as com tecnologia digital. (Chown; Nascimento, 2024, p. 78-79).

Nesse caso bem específico das metáforas digitais sobre memória e narrativa de vida, salta aos olhos a preponderância das imagens na constituição de ambas, o que é bastante curioso inclusive se pensarmos em toda a tradição filosófica crítica da imagem como fonte segura de conhecimento. Como assevera Ricoeur, numa obra de maturidade especialmente dedicada ao tema da memória:

É assim que a imagem, mas também a memória, por implicação, trazem, desde a origem, o cunho da suspeita [...]. Vemos, assim, como o problema do esquecimento é colocado desde o início, e mesmo duplamente colocado, como apagamento dos rastros e como falta de ajustamento da imagem presente à impressão deixada como que por um anel na cera. (Ricoeur, 2007, p. 27)

O problema central com as metáforas digitais sobre memória e narrativa é que elas não deixam espaço para esse tipo de reflexão que problematiza a acurácia de nossos registros e lembranças produzidos e acessados por meios tecnológicos.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de caráter meramente bibliográfico. A obra de Chown e Nascimento que foi nossa referência principal é fruto de uma rica e aprofundada investigação que inclui elementos qualitativos, os quais, no entanto, não tivemos oportunidade de aprofundar em nossa pesquisa. Buscamos manter minimamente o caráter interdisciplinar que norteia a obra de Chown e Nascimento, tecendo uma discussão temática sobre as metáforas digitais a partir de referências de Filosofia, de Tecnologia e de Linguística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão sobre as metáforas digitais, em particular numa construção por comparação com as metáforas linguísticas tradicionais, buscou enfatizar os problemas que seu uso pode trazer para a subjetividade, assim como para as relações intersubjetivas na contemporaneidade. Não negamos nem desconhecemos as perspectivas teóricas que enxergam com otimismo as inovações semânticas trazidas pelas metáforas digitais, contudo nosso objetivo aqui foi muito mais sublinhar os pontos de tensão e de dificuldade.

As metáforas digitais, em grande parte devido ao seu caráter *ativo* em vez de *passivo*, podem esconder uma dura verdade atrás da ilusão de promover uma compreensão fácil, uma ampliação de acesso, uma diminuição das distâncias, que é a seguinte: elas prometem aproximação, mas entregam alienação. Expliquemos. A apropriação é uma etapa hermenêutica da compreensão do sentido em que, segundo Ricoeur, o sujeito “vence uma distância histórica e cultural, ao tornar seu o que era inicialmente diferente (estranho) e inacessível” (Chown; Nascimento, 2024, p. 85). A pergunta que colocamos – que não era, contudo, a de Ricoeur – é se de fato os usuários que começam a interagir com o mundo tecnológico moldando suas subjetividades por meio das metáforas digitais têm oportunidade de se apropriar realmente de tais tecnologias.

A resposta, ao que parece, é não. Os usuários de artefatos tecnológicos, mesmo moldando suas percepções, emoções, ações e relações pessoais através desse uso, em sua imensa maioria desconhecem “o significado de algoritmos de software, componentes de hardware e estruturas de dados” (Chown; Nascimento, 2024, p. 87). Isto é precisamente o que os autores chamam de *alienação tecnológica*. É compreensível que os desenvolvedores das tecnologias digitais não têm o menor interesse em enfadar os usuários com tais minúcias de significações técnicas. Tal movimento não só atrapalharia os negócios e os lucros, mas também não se afinaria com a ideologia vigente daquilo que Byung-Chul Han denominou “sociedade da transparência” (Han, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa breve e introdutória incursão pela noção de metáfora digital, consideramos que duas direções poderiam ser aprofundadas numa continuação futura dessa pesquisa. A primeira diz respeito a uma investigação sobre os caminhos propositivos da metáfora digital, explorando, por exemplo, a possibilidade de elas virem a performar algo como uma função hermenêutica, o que permitiria uma atuação mais ativa do usuário das tecnologias.

A segunda direção seria investir numa compreensão mais pormenorizada acerca dos aspectos econômicos, políticos e sociais que envolvem a produção das metáforas digitais. Apesar da importância de uma iniciativa como a nossa, que buscou destacar alguns aspectos filosóficos e linguísticos da metáfora digital, é urgente lançar luz sobre os interesses envolvidos no esforço deliberado por manter os usuários o maior tempo possível conectados. Como bem observou Arthur Coelho Bezerra na recentemente publicada *Miséria da informação: Dilemas éticos da era digital*, existe uma camada oculta de exploração do labor humano que é realizada a cada momento de interação digital, e isso precisa ainda ser tematizado:

[...] seja usando Chat GPT, postando *selfies* diárias nas redes sociais ou caçando *pokémons* pela cidade, os indivíduos se encontram empenhados, respectivamente, no treinamento de inteligência artificial, no aprimoramento de técnicas de reconhecimento facial e no mapeamento de ambientes privados não alcançáveis pelas câmeras do Google Earth. (Bezerra, 2024, p. 111).

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO. **Confissões**. Livro XI: O homem e o tempo. São Paulo: Nova Cultural, (Coleção Os Pensadores).
- BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BEZERRA, Arthur Coelho. **Miséria da informação: Dilemas éticos da era digital**. Rio: Garamond, 2024.

CHOWN, Eric; NASCIMENTO, Fernando. **Tecnologias digitais que interferem no pensar e no viver**. Trad. Lana Lim. São Paulo: Ideias & Letras, 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Trad. Enio Paulo Giachini, Petrópolis: Vozes, 2017.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUSSERL, Edmund. **Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo**. Trad., introdução e notas de Pedro Alves. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1994. (Coleção Clássicos de Filosofia).

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

NOVO ENSINO MÉDIO: O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Francisca Evanice de Sousa (UFC)

Sandra Maia Farias Vasconcelos (UFC)

INTRODUÇÃO

A construção de documentos curriculares vai além da organização de conteúdos a serem ensinados; ela envolve pontos de vista e aceitação - ou não - do que é proposto. Por isso, emaranhar estudo sobre documentos curriculares é adentrar-se à interpretação de diversos discursos, analisando não apenas o que está posto no texto oficial, mas também os sentidos que emergem nas entrelinhas. Esse cenário argumentativo incitou esta pesquisa, que teve por foco a investigação do componente Língua Portuguesa em documentos curriculares após homologação do Novo Ensino Médio (NEM).

Com isso, o objetivo principal deste trabalho foi analisar, discursivamente, o componente Língua Portuguesa no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), considerando as possíveis regularidades e dispersões em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio (NEM). No caso do componente Língua Portuguesa, essa análise se torna ainda mais relevante devido a forma como a BNCC e o DCRC delineiam o ensino da língua, o que influencia diretamente nas práticas pedagógicas e na construção da subjetividade dos estudantes.

Não podemos negar que a BNCC, por ser um instrumento educacional que prevê saberes essenciais a todos os estudantes, delegou a todos os estados o desafio de alinhar os currículos, e, enquanto professora de Língua Portuguesa, sei que é complexo interpretar diretrizes pedagógicas gerais para o ensino desse componente, sendo mais complexo ainda, em um país com tanta diversidade linguística, alinhar diretrizes gerais a currículos regionais. Nesse contexto, lembro que numa das discussões na sala dos professores sobre esse assunto, uma colega de trabalho virou-se para mim e falou: “Minha amiga, lá vem mais um currículo pra gente ter que estudar e se adaptar! Ainda bem que somos do Ceará e sei que vamos conseguir adaptar tudo para nossa realidade”.

Essa observação de minha colega refletiu a confiança na capacidade do Ceará de adaptar diretrizes gerais às particularidades regionais, mas também evidencia um ponto crucial: a necessidade de compreender como o Documento Curricular Referencial do

Ceará (DCRC) interpretou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao lançar olhar analítico-discursivo, de fato, o estado do Ceará lançou momentos formativos no que diz respeito à adaptação ao NEM, principalmente, voltados para a BNCC, embora, sete após esse cenário, eu ainda sinta a necessidade de estudo curricular envolvendo Língua Portuguesa e o nosso documento regional, chamado Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Diante de todo esse cenário argumentativo, meu questionamento central, ao empreitar esta pesquisa, foi: “De que maneira o componente Língua Portuguesa é apresentado pelo Documento Curricular Referencial do estado do Ceará, considerando as possíveis regularidades e dispersões em relação ao que estabelece as diretrizes da BNCC para o Novo Ensino Médio?”. Nessa direção, nossa hipótese geral foi a de que, levando em conta que BNCC e DCRC são documentos normativos, há regularidades básicas, como as diretrizes gerais para o ensino de Língua Portuguesa, embora o DCRC necessite dispersar-se de algumas dessas diretrizes ao considerar as necessidades linguísticas locais.

É importante salientar que o Novo Ensino Médio possui um percurso discursivo recente. Assim, os trabalhos que abordam essa temática serão sempre relevantes para os futuros pesquisadores interessados nessa linha de investigação. Convém pontuar que é a primeira vez que se faz um estudo analítico discursivo sobre Língua Portuguesa, DCRC-nível médio, e BNCC-nível médio. Essa iniciativa é de grande relevância, pois, conforme afirma Antunes (2021), a análise discursiva permite compreender as diversas concepções presentes nos documentos curriculares, revelando como essas narrativas influenciam a prática pedagógica.

O NOVO ENSINO MÉDIO

Desde 2017, que o termo “Novo Ensino Médio” circula pelas diversas discussões no ramo educacional brasileiro. A proposta de um novo ensino médio expressada na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, propôs e trouxe alterações significativas na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativas a essa etapa da Educação Básica.

Tal reforma curricular teve por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Uma série de portarias e resoluções do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos conselhos estaduais de educação (CEEs) foram publicadas, a fim de guiar as redes estaduais na construção de seus referenciais curriculares do ensino médio, notadamente: a Resolução MEC/CNE/CEB no 3, de 21 de novembro de 2018, com Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; a Portaria no 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos; e a BNCCEM, que estabelece os objetivos da aprendizagem, assim como as habilidades e as competências a serem desenvolvidas, homologada em dezembro de 2018.

O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ

O estado do Ceará, no ano de 2019, criou um documento chamado de Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará (PLICE), com o intuito de traduzir o esforço coletivo de todas e todos os que compõem o sistema de ensino do Ceará para atender o que disciplina a lei 13.415/2017 e nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de “promover uma educação pública, gratuita, de qualidade e equânime para a população cearense.” (CEARÁ, 2019).

Nesse documento, são apresentadas as ações preparatórias da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE), tanto para a ampliação progressiva da carga horária das escolas regulares, como para a adequação curricular de toda a rede, articulando a Formação Geral Básica aos Itinerários Formativos. Dessa forma, é evidenciada a necessidade de instituir um Comitê de Governança para a implementação do Novo Ensino Médio, dividido em diversas frentes de trabalho, tais como: Frente estratégica; Comunicação e mobilização social; Organização da oferta; Currículo; Normatização e articulação da rede; Formação; Infraestrutura e suporte; Administração e finanças.

O processo de elaboração dos currículos pelas secretarias estaduais de educação foi iniciado após as bases legais serem aprovadas. O documento criado chamou-se Documento Curricular Referencial do Ceará - nível médio, com estudo geral, lançado em formato de curso na plataforma Avaced, que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CED) da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC).

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, nível médio, foi aprovada em dezembro de 2018, sendo uma continuação da Base Comum Curricular dos níveis de ensino infantil e ensino fundamental. Detalhando para um maior entendimento contextual, em fevereiro de 2017, o Governo Federal sancionou uma nova proposta para o Ensino Médio, que flexibiliza a estrutura dessa etapa do ensino, criando uma parte comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Em dezembro do mesmo ano, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Diante disso, devido a BNCC-nível médio vir após a BNCC-níveis infantil e fundamental, é possível que em algum momento haja referência de “Brasil, 2017”, uma vez que há trechos que estão apenas na versão do referido ano.

No texto da Lei 13.415, a BNCC é aclamada, porque

expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito (Brasil, 2018, p. 5).

Além de o documento constituir-se por competências, apresenta diretrizes norteadoras comuns a todas as redes de ensino. Entretanto, cada instituição deve agregar ao seu currículo fatores locais, culturais e sociais inerentes a sua realidade, assim como prevê o artigo 206 da LDB:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, LDB, 1996).

Para o Ensino Médio, as únicas disciplinas que possuem as habilidades prescritas pela BNCC são Língua Portuguesa e Matemática, pois elas precisarão ser abordadas também de forma específica em todos os anos letivos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Nova organização para os currículos:

ANTES Organização por componente curricular	DEPOIS Organização por áreas do conhecimento
Língua Portuguesa Língua Inglesa Arte Educação Física	Linguagens e suas Tecnologias
Matemática	Matemática e suas Tecnologias
Química Física Biologia	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
História Geografia Sociologia Filosofia	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: Sousa (2024, p. 30).

Essa descrição mostra que, mesmo havendo a incitação de que se trabalhe por área, haverá habilidades específicas para português e matemática. Segundo Brasil (2018), essa organização foi pensada para estimular as redes a inovarem em seus currículos, planejamentos pedagógicos e formas de atuação docente. A intenção é que se substitua a atual abordagem compartimentada das disciplinas por um trabalho no qual os assuntos de uma mesma área do conhecimento sejam apresentados de forma integrada.

O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ

O Estado do Ceará desenvolveu, durante o ano de 2019 um grande processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à educação infantil e ao ensino fundamental. Após esse processo, com a lei 13.415, foi criado o documento curricular regional voltado para o nível médio.

No momento da elaboração do DCRC para o ensino médio, os documentos da educação infantil e do ensino fundamental já tinham sido produzidos a partir da BNCC e foram considerados como marcos relevantes, uma vez que, para se construir uma proposta curricular para a última etapa da educação básica, é imprescindível um encadeamento sistemático dos objetos de conhecimento, especialmente com os dos anos finais do ensino fundamental.

Em resumo, tal documento foi estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de assegurar oportunidades iguais aos estudantes de permanecer e aprender nas escolas, estabelecer um patamar de aprendizagem e desenvolvimento, no qual, todos tenham igualdade estudantil.

LÍNGUA PORTUGUESA E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Ao longo da história da Linguística, houve várias mudanças na compreensão da linguagem, refletindo diferentes contextos sociolinguísticos, isso influencia diretamente o ensino de língua.

A linguagem é um produto da ação humana, moldada pela história e pelas interações sociais. Através da linguagem, descrevemos e interagimos com o mundo. Galiazzi (2003, p. 96) afirma que “a realidade é construída pela linguagem que usamos para descrevê-la; nós mesmos somos produtos da linguagem que aprendemos”.

Geraldi (1984) identifica três concepções de linguagem:

- (1) linguagem como expressão do pensamento;
- (2) linguagem como instrumento de comunicação; e
- (3) linguagem como forma de interação.

Levando em conta o contexto do Novo Ensino Médio, com todo seu discurso sobre práticas contemporâneas de linguagem, faz-se necessário compreender essas concepções de linguagem para que chegue ao aluno aquela que mais dá conta de suas necessidades comunicativas específicas, pois quando se trata de educação pela linguagem, devemos considerar as diferentes concepções que permearam e permeiam o ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais que retratam as principais tendências linguísticas de cada período e orientam, oficialmente, o trabalho com a linguagem nas escolas. Isso quer dizer que, assim como expressa, Zanini (1999, p. 86), “Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor”.

No que tange às práticas de linguagem, elas se materializam nas práticas discursivas diversificadas em diversas linguagens, nos âmbitos da produção artístico-cultural, da vida escolar, cidadã e do trabalho etc. Dessa forma, entender as práticas de linguagem em contextos escolares significa entender as ações que são desenvolvidas repetidamente, porém não de uma perspectiva técnica ou metodológica, mas sim, a partir do conhecimento desenvolvido nos contextos específicos da vida cotidiana.

Essa perspectiva é apresentada pela BNCC como fazendo parte do campo das práticas de atuação da vida humana. As práticas de linguagem são vistas nesse documento como elementos fundamentais para que os estudantes se expressem por meio de autorias de diversas produções que contemplem as culturas juvenis manifestadas nas artes musicais, corporais, pictóricas, mídias sociais e demais práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de mobilizar o conhecimento.

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estrutura o ensino de Língua Portuguesa com base em práticas de linguagem que organizam e orientam o desenvolvimento das competências dos estudantes. Dentre essas práticas, destacam-se a leitura, a produção de textos, a oralidade (escuta e produção oral) e a análise linguística/semiótica. Na análise dos resultados, discursaremos mais sobre tais práticas.

ANÁLISE DO DISCURSO E AS REGULARIDADES DISCURSIVAS

A análise do discurso é orientada de forma significativa em relação ao entendimento da sociedade e dos discursos; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. Numa pesquisa qualitativa como a nossa, que traz um entendimento da construção discursiva pedagógica do componente Língua Portuguesa perante a implementação do NEM, a análise do discurso é fundamental para alcançar os objetivos supracitados neste trabalho.

Acerca das regularidades discursivas, Michel Foucault se direciona para os seguintes objetivos: a) Problematicar as unidades preestabelecidas do discurso; b) Demonstrar que tais unidades necessitam de uma elaboração teórica para serem definidas com exatidão; c) Comprovar que a unidade de um discurso abrange uma dispersão de elementos; e que essa dispersão, com suas lacunas, falhas, desordens, superposições, incompatibilidades, trocas e substituições, pode ser descrita, em sua singularidade.

No contexto dos documentos curriculares, essas regularidades podem ser observadas na maneira como certos temas e abordagens sobre o ensino da Língua Portuguesa se repetem, estabelecendo um núcleo estruturado de conhecimentos considerados legítimos. Com isso, precisamos entender que todo pensamento pode ser

“quebrado”, interrompido, continuado ou descontinuado. Quem vai delimitar isso é o ponto de vista descrito. Sobre isso, Foucault (2008) nos diz:

Sob as grandes continuidades do pensamento, sob as manifestações maciças e homogêneas de um espírito ou de uma mentalidade coletiva, sob o devir obstinado de uma ciência que luta apaixonadamente por existir e por se aperfeiçoar desde seu começo, sob a persistência de um gênero, de uma forma, de uma disciplina, de uma atividade teórica, procura-se agora detectar a incidência das interrupções, cuja posição e natureza são, aliás, bastante diversas (2008, p. 4).

Assim, vemos a possibilidade de fazermos distinção entre camadas sedimentares diversas, multiplicando ou reduzindo as escalas dos discursos dentro de sua análise (Santos, 2017).

Sendo assim, mesmo diante das mais simples palavras, precisamos analisar algumas questões quando as lemos, quando as ouvimos, mesmo que sejam palavras de caráter normativo. Quais são suas regularidades? Há dispersões de caráter social? Ao responder tais perguntas, consideramos o recorte das unidades discursivas defendidas por Foucault (2008), no qual, esse recorte foi chamado de Formação Discursiva (FD).

METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, com abordagem metodológica fundamentada na Análise do Discurso. O corpus documental foi composto pelos documentos oficiais relacionados ao Novo Ensino Médio, à BNCC e ao DCRC, disponibilizados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Os critérios de seleção incluíram documentos publicados entre os anos de 2017 e 2021, relevantes para o estudo do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A escolha desses documentos é fundamental para enriquecer o debate sobre Currículo e Língua Portuguesa. A saber:

Lei 13.415, que determina diretrizes para um “NEM”, contemplado com as mudanças ocorridas na carga horária e no currículo.

BNCC - Ensino Médio, com foco no componente Língua Portuguesa.

DCRC - Ensino Médio, onde apresenta como deve ser toda a organização curricular do estado do Ceará, com foco no componente Língua Portuguesa.

De acordo com a investigação qualitativa para esta pesquisa, nosso procedimento de coleta de dados foi através de coleta documental. Com buscas na Internet nos portais oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Educação do Estado do Ceará (SEDUC), fizemos “download” dos mencionados acima, para leitura e interpretação de dados.

A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise do Discurso, utilizando as contribuições teóricas de Foucault. As regularidades e dispersões foram observadas

nas seguintes categorias de análise: **concepção teórica de Linguagem e mobilização das práticas de linguagem.**

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A principal discussão da pesquisa se voltou para analisar o componente Língua Portuguesa nos documentos BNCC e DCRC, voltando atenção de identificação dos principais aspectos de regularidades e dispersões, não fugindo de evidenciar singularidades em cada documento.

LÍNGUA PORTUGUESA DISCURSADA NA BNCC E NO DCRC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere o componente Língua Portuguesa na discussão do ensino de Linguagens. E essa área comporta quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte.

Desde o primeiro capítulo da área de Linguagens, a BNCC faz questão de enfatizar suportes e contextos digitais, mencionando a importância das práticas de linguagem contemporâneas, sem mencionar, de início, tipologias básicas para o estudo dos textos dentro dos componentes linguageiros, pois “Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p.68).

No que compete ao ensino da língua portuguesa, a BNCC traz o seguinte registro:

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2017, p. 67-68)

Percebemos que o documento propõe o desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção, recepção, tratamento e análise das linguagens que contribuem para a participação significativa e crítica do aluno nas diversas práticas sociais de linguagem. Apresente os resultados obtidos e discuta-os à luz do referencial teórico.

No DCRC, a área de Linguagens também é composta pelos cinco componentes, anteriormente, mencionados: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte. É relevante destacar que, ao contrário da BNCC, que quis evidenciar, logo no início da descrição da área de linguagens, a noção de linguagem e contemporaneidade, o DCRC enfatizou o valor de estudo e prática das línguas maternas indígenas:

Além disso, é importante mencionar que, de acordo com a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), é assegurado o ensino das línguas maternas às comunidades indígenas e a valorização dos aspectos étnicos, linguísticos e culturais dos povos formadores da nossa identidade. (Ceará, 2021, p.99)

Dessa forma, enquanto a BNCC privilegia uma visão mais ampla da linguagem em sua relação com a contemporaneidade, o DCRC direciona seu foco para a especificidade do contexto regional, considerando as particularidades linguísticas e socioculturais das populações indígenas do estado, o que é de esperar de um currículo regional.

Em contrapartida, quando voltamos as leituras para o componente de LP, o DCRC constrói recortes do que há na BNCC:

Dito isso, compreende-se que, conforme sustenta a BNCC, compete ao Ensino Médio aprofundar a reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento, de modo a intensificar a perspectiva analítica e crítica de leitura e produção de textos verbais, não verbais e multissemióticos para alargar as referências estéticas, éticas e políticas que permeiam a produção e a recepção dos discursos (BRASIL, 2018). (Ceará, 2021, p.113).

Com isso, observamos que o DCRC seguiu a mesma perspectiva abrangente para o ensino de LP, sem aprofundar a discussão sobre expressões- chave desse componente, como textos verbais, não verbais e multissemióticos.

DAS REGULARIDADES E DISPERSÕES DO DCRC EM LP A PARTIR DA BNCC

No que concerne à concepção de Linguagem, os dois documentos estabelecem um diálogo com outros documentos prescritivos nacionais que orientaram o ensino de língua materna nos anos anteriores à implantação da BNCC (Brasil, 2018), conforme podemos observar nos trechos a seguir:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 2017, p. 67).

Assim como na BNCC, o DCRC evidencia que o foco no ensino de linguagem será dentro da perspectiva enunciativo-discursiva, embora não explicita essa expressão:

No que concerne à linguagem, de modo mais amplo, ela é entendida como uma forma de ação intersubjetiva, ou seja, é individual e coletiva ao mesmo tempo, vista se manifestar concretamente na interação social entre os pares e, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), ocorre em função de uma finalidade específica. (Ceará, 2021, p. 113)

Já no que tange o estudo do texto, o DCRC (Ceará, 2021) vai além da BNCC, ao apresentar os estudos de Bakhtin:

Cumpra-se reiterar que, conforme a tradição de Bakhtin (1992), os gêneros textuais são modos de organização dos textos, ou seja, são as formas assumidas por esses textos, que, por sua vez, materializam discursos produzidos em diferentes situações sociocomunicativas (Ceará, 2021, p.114-115).

Assim, a compreensão do texto como discurso, articulado a seu contexto de produção e à intencionalidade do enunciador, passa a ser um eixo central da abordagem do DCRC para o ensino da leitura, da escrita e da oralidade.

Em contrapartida, o DCRC explicita a relação entre gêneros textuais e suas condições de produção, dialogando diretamente com os pressupostos bakhtinianos, o que fortalece a formação crítica dos estudantes. Essa diferença de abordagem evidencia a autonomia e ampliação das diretrizes da BNCC, demonstrando que o DCRC não apenas incorpora as diretrizes nacionais, mas também as complementa com uma fundamentação teórica robusta. Observa-se um compromisso do documento cearense em oferecer uma base conceitual mais consistente para o ensino de Língua Portuguesa.

Acerca das práticas de linguagem, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta dentro de quatro eixos de integração: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Não há detalhamento sobre esses eixos na seção do ensino médio, uma vez que o documento justifica que deve ser articulado conforme o que já foi explicitado no tópico do Ensino Fundamental:

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82- 83). (Brasil, 2017, p. 492)

Sobre esses eixos para o estudo das práticas de linguagem, a BNCC detalhou cada um, como veremos logo mais. O DCRC (Ceará, 2021) reorganizou o ensino das práticas de linguagem dentro, apenas, de três eixos: compreensão de textos, produção de textos e análise linguística/semiótica. Houve detalhamento sobre cada eixo, além do embasamento teórico em cima de autores, como Circurel, Leurquim, Jouve, Braggio para o primeiro eixo, e Schneuwly e Dolz para o segundo eixo. No terceiro eixo não há embasamento teórico explícito.

Nesse momento, percebemos dispersão constatada entre os dois documentos, pois, apesar do DCRC (Ceará, 2018) elogiar a BNCC (Brasil, 2018) em inserir o eixo oralidade ao ensino das práticas de linguagem - “Encaramos a visibilidade que a BNCC atribui à oralidade ao destacá-la na arquitetura curricular como um eixo específico de prática de linguagem” (Ceará, 2021, p. 116) -, não houve isso na prática da organização curricular de tal documento regional. No quadro abaixo, apresentamos essa dispersão da abordagem das práticas de linguagem nos dois documentos em pauta:

Quadro 2: Síntese das Práticas de Linguagem em BNCC e DCRC

BNCC		DCRC	
Práticas de Linguagem	Descrição	Práticas de Linguagem	Descrição
Leitura	No contexto da BNCC, é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.	Compreensão de textos	Desenvolvimento das competências leitoras de textos verbais (orais e escritos) e multissemióticos, com base nos princípios de uma aula interativa de leitura.
Oralidade	Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio e entrevista.	Produção de Textos	Reforça a importância de considerar os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, propósito e função do gênero em questão, além dos aspectos espaciais e temporais de produção e circulação do texto.
Produção de Textos	Compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais.	Análise Linguística/ semiótica	Considera os aspectos que estão relacionados à fonética e fonologia, à morfologia, à sintaxe, ao texto e ao discurso, bem como os aspectos relevantes no que concerne à variação da língua, aos recursos linguísticos de construção do texto, de coesão textual, aos modos de composição textual-discursiva, à organização semântica do texto e à sua organização e progressão temática. Nesta prática de linguagem, considera-se de igual modo aspectos ligados às multissemioses

Análise Linguística/ semiótica	Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.		

Fonte: Sousa (2024, p. 54).

A BNCC apresenta quatro eixos para o ensino com as práticas de linguagem, todas regularizadas para práticas contemporâneas de linguagem. Já o DCRC, reorganizou-se em apenas três práticas de linguagem, renomeando as práticas “leitura e oralidade” contidas na BNCC, em uma única prática chamada de “Compreensão de Textos”.

Nesse viés, analisamos, com isso, dispersão do DCRC em relação aos eixos norteadores das práticas de linguagem contidas na BNCC. Embora o documento curricular cearense argumente a importância que a BNCC atribui à oralidade tendo-a como um eixo específico de prática de linguagem, não reconhece como tal para a realidade do ensino cearense, pois para o DCRC, a oralidade faz parte da compreensão de texto:

Entendemos que a oralidade perpassa nossas práticas de compreensão e produção textual, bem como nossas reflexões sobre a língua e outras semioses, além de ser uma prática de linguagem essencial para o exercício da cidadania. Por essa razão, ela deve estar presente no currículo de forma equânime (Ceará, 2021, p. 116).

Ao colocar a expressão “equânime”, o DCRC deixa inferido para os leitores que a oralidade não pode estar dissociada da leitura, do texto, o que, de certa forma, recusa as diretrizes da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objeto de estudo a análise do componente de Língua Portuguesa no DCRC-nível médio a partir da BNCC para o NEM. Utilizamos o amparo dos estudos da análise do discurso para a realização de tal análise, observando possíveis regularidades e dispersões entre DCRC e BNCC no que tange o componente de LP.

Com delimitação para as categorias “concepções de linguagem e práticas de linguagem”, fizemos o questionamento central: Em quais aspectos o DCRC alinha-se ou distancia-se das diretrizes de ensino em Língua Portuguesa estabelecidas pela BNCC para o Novo Ensino Médio?.

Diante dos resultados da pesquisa, BNCC e DCRC apresentaram a mesma perspectiva teórica para o ensino de LP, que é a enunciativa-discursiva, embora nem um documento nem outro tenham apresentado, explicitamente, teóricos que estudam esse assunto, ficando a cargo do professor de LP dar conta dessa interpretação.

Ainda inserido nos resultados do questionamento central, BNCC e DCRC trouxeram discussão sobre o estudo do texto dentro do componente LP. Sobre isso, o DCRC foi além da BNCC, ao se fundamentar nos estudos de Bakhtin. Dessa forma, nota-se que o DCRC apresenta uma preocupação específica em fundamentar o ensino do texto a partir de um referencial teórico consolidado, o que contrasta com a abordagem mais ampla e generalista da BNCC (Brasil, 2018).

No tocante às práticas de linguagem, houve dispersão estrutural entre os dois documentos. A BNCC apresenta quatro eixos para o ensino com as práticas de linguagem. Já o DCRC, reorganizou-se em apenas três práticas de linguagem, renomeando as práticas “leitura e oralidade” contidas na BNCC em uma única prática chamada de “Compreensão de Textos”. que são as dispersou-se, reestruturando-as em compreensão de texto, produção de textos e análise linguística/semiótica. Dessa forma, enquanto mantém o alinhamento com os princípios gerais da BNCC, quebra o alinhamento em discursos específicos para o ensino de LP.

Diante do exposto, esses sistemas de regularidade e dispersão apresentados no DCRC para com a BNCC, evidenciam aceitação e ao mesmo tempo determinada resistência ao modelo de ensino do Novo Ensino Médio no que tange a disciplina de língua portuguesa, pois, ao entender que é preciso evidenciar concepções e práticas de linguagem no processo de organização dos conteúdos, o DCRC otimiza as diretrizes da BNCC.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**.12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLICE>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021. Acesso em: 05 de jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI:10.22420/rde.v9i17587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 1 mai. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAIA-VASCONCELOS, S. **Narrativa de Vida**: uma questão de método. Curitiba: CRV, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ORLANDI, E. P.. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8 ed. Campinas: Pontes, 2015.

SANTOS, A. V. F. dos. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ZANINI, M. Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua

Materna. In. **Acta Scientiarum**, 21(1), Maringá, 1999, pp. 79- 88.

“VOU NA PRAIA PORQUE NÃO SOU CLT”: CONTRADIÇÕES NOS SENTIDOS DE DIREITOS TRABALHISTAS EM MÍDIAS DIGITAIS

Josineide Soares da Silva (UFAL)

Sóstenes Ericson (UFAL)

INTRODUÇÃO

De acordo com Dias e Couto (2011, p. 636), “as redes socais são ambientes virtuais nos quais sujeitos se relacionam instituindo uma forma de sociabilidade que está ligada à própria formulação do conhecimento”. Nessa perspectiva, “nos ambientes virtuais, enquanto o viral designa o volume massivo de propagação, o viral discursivo é acionado por mediações ideologicamente estabilizadas” (Ericson e Ribeiro, 2021, p. 108), o que constitui um tipo de viralização impulsionado por sistemas de “inteligência artificial” que operam em hiperescala, tornando o processo de circulação de sentidos em rede ainda mais complexo e influenciado por mecanismos invisíveis na superfície linguístico-discursiva.

Desse modo, a circulação de discursos que exaltam a informalidade e a autonomia face ao trabalho formal tem se intensificado nas mídias digitais, especialmente entre jovens que se posicionam fora do regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Consideramos que as redes sociais digitais promovem uma forma específica de sociabilidade, na qual os sujeitos individuais interagem e constroem conhecimento de maneira distinta dos contextos tradicionais. Problematicando os processos de subjetivação de jovens sobre a CLT no espaço digital, o presente capítulo tem por objetivo refletir, discursivamente, sobre o direito ao trabalho na sociedade brasileira contemporânea, em suas filiações ideológicas, materializadas em distintos processos de subjetivação.

DOS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DO TRABALHO

Ontologicamente, o trabalho é uma atividade produtiva que transforma a natureza, gerando bens e serviços, fundamental para o crescimento humano e social. De acordo com Marx (1867), em *O Capital*, o trabalho é “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o metabolismo entre ele e a natureza” (2017, p. 255). Em sentido concreto, o trabalho põe as condições materiais da sociedade, na formação das relações econômicas e sociais.

No contexto brasileiro, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1º de maio de 1943 por Getúlio Vargas, representou um marco histórico na proteção dos

direitos dos trabalhadores. Naquele ano, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição, o referido Presidente, conforme Decreto-lei nº 5.452/1943, decretou:

Art. 1º: Fica aprovada a Consolidação das Leis do Trabalho, que a este Decreto-Lei acompanha, com as alterações por ela introduzidas na legislação vigente. Parágrafo único. Continuam em vigor as disposições legais transitórias ou de emergência, bem como as que não tenham aplicação em todo o território nacional.

Art. 3º: Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviço de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário.

A CLT unificou normas trabalhistas, garantindo direitos como férias remuneradas, jornada de trabalho limitada, salário-mínimo e registro em carteira, trazendo segurança jurídica e fortalecendo a relação entre empregador e empregado. Desde então, a CLT passou por reformas, mas continua sendo a base da legislação trabalhista no Brasil. Por um lado, ela garantiu direitos fundamentais, por outro, foi criado um contexto autoritário, centralizando o controle das relações trabalhistas no Estado e limitando a autonomia sindical.

Essa ambiguidade se reflete até hoje, uma vez que enquanto a CLT é vista como um escudo contra abusos, também é criticada por engessar o mercado de trabalho e dificultar negociações mais flexíveis. Reformas recentes, como a de 2017, tentaram modernizar a legislação, o que reacendeu o debate sobre precarização dos direitos. Assim, a CLT permanece sobre o equilíbrio entre proteção e liberdade nas relações de trabalho. Diante desse cenário, em que muitos jovens demonstram resistência ao modelo tradicional de trabalho, observa-se que a relação dessa geração com a CLT é mais complexa do que uma simples rejeição.

Ancorados nos pressupostos teóricos-analíticos inaugurados por Michel Pêcheux na França, e desenvolvidos por Eni Orlandi no Brasil, o nosso objetivo é analisar discursividades que tensionam valores dominantes, especialmente no que diz respeito as relações de trabalho, liberdade e processos de subjetivação, em suas contradições na produção de sentidos.

De acordo com Pêcheux (1995), o discurso deve ser compreendido como o espaço em que a linguagem se concretiza na ideologia. Isso significa que todo enunciado está atravessado por posições históricas e sociais, e que os sentidos não são estáveis, mas se modificam conforme as condições de produção. O discurso não se reduz a transmissão de informações, mas constitui um processo em que língua, história e ideologia se articulam, evidenciando a forma como o sujeito é interpelado pela ideologia e como os significados se forma na relação com o contexto histórico. Assim, o discurso não apenas expressa sentidos já dados, mas participa ativamente de sua produção.

Dessa maneira, a materialização da linguagem na ideologia não se limita a refletir sentidos previamente dados, mas participa ativamente de sua produção. É nesse

movimento que o discurso, atravessado por condições históricas e sociais, constitui o sujeito e os significados que emergem de sua relação.

Com base nesse pressuposto, destacamos que as redes sociais “são ambientes virtuais nos quais sujeitos se relacionam instituindo uma forma de sociabilidade que está ligada à divulgação e à própria formulação de conhecimento” (Dias e Couto, 2011, p. 637), o que é apagado quando se trata de novas tecnologias digitais e sua organização política em rede. Ainda conforme as referidas autoras, a sociabilidade construída em redes sociais não se desenvolve sob as mesmas condições de produção, pois o imaginário que orienta as relações nesses ambientes virtuais difere daquele que estrutura as relações presenciais.

Cabe lembrar que para Orlandi (1994, p. 56), o imaginário é aquilo que “medeia a relação do sujeito com suas condições de existência”. Por sua vez, de acordo com Pêcheux (1995), as formações imaginárias correspondem ao conjunto de representações e projeções que o sujeito constrói sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o objeto do discurso, orientando a produção de sentidos e estabilizando determinadas interpretações como se fossem naturais.

Desse modo, o surgimento de novas tecnologias digitais se configura como um acontecimento que tensiona os saberes estabelecidos, exigindo uma reconfiguração das formas de produção e circulação do conhecimento. Assim, o discurso em espaços digitais virtualizados tem desempenhado papel importante na construção da subjetividade dos jovens em relação ao trabalho, especialmente quando contrapõe o regime CLT ao trabalho autônomo.

De acordo com Orlandi (2001), os modos de subjetivação e individuação são construídos em um duplo movimento:

O de quando o indivíduo entra no mundo da linguagem (no simbólico), os sentidos já têm sentido, a história já é movimento. Portanto, é preciso que esse indivíduo se assujeite à língua e à história para ser sujeito. O sujeito vai significar com sentidos já significados. A partir daí entra o segundo movimento:

A relação do sujeito com a linguagem é parte da relação do sujeito com o mundo. Assim, é pelo modo como esse sujeito irá se individuar na relação com as instituições (dentre elas as instituições de ensino) e os discursos, que ele assumirá na sociedade uma posição x, y ou z.

No contexto das transformações contemporâneas do mundo do trabalho, observa-se que a juventude tem passado a interpretar o emprego como uma experiência marcada pela perda de liberdade e pela ausência de sentido. Tal percepção indica uma reconfiguração significativa do imaginário social associado ao trabalho. Esse movimento é intensificado pelas dinâmicas das redes sociais digitalizadas, que operam como espaços de circulação e produção de discursos que romantizam a autonomia do trabalhador e a flexibilização do trabalho, contribuindo para a valorização de formas não tradicionais de inserção do trabalho.

DISPOSITIVOS DE ANÁLISE

Para o desenvolvimento dessa análise, orientados pelos dispositivos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de perspectiva materialista, mobilizamos o conceito de acontecimento discursivo proposto por Pêcheux (2008, p. 17), enquanto o que se produz “no ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. Ou seja, o momento em que um enunciado, ao ser produzido em determinada conjuntura histórica, rompe com sentidos estabilizados e abre espaço para novos significados.

Para o referido autor, o discurso não é apenas uma repetição de sentidos já cristalizados, mas também atualização, capaz de deslocar e ressignificar o que foi dito anteriormente. Assim, o acontecimento discursivo marca a irrupção de novos sentidos, funcionando como uma ruptura que desestabiliza a memória discursiva e abre possibilidades de interpretação inéditas, mostrando que a linguagem é atravessada pela ideologia e pela história e que os sentidos se transformam conforme as condições de produção.

Mobilizamos este conceito, articulando-o ao entendimento de Lins e Silva (2025), ao considerarem que esse encontro diz respeito à identificação, à contraidentificação ou à desidentificação do sujeito do discurso com uma dada formação discursiva, por meio do processo de interpelação ideológica. Como materialidades foram selecionadas postagens (Figuras 1, 2 e 3) e reportagens (Figuras 4, 5 e 6) publicadas em redes sociais digitalizadas e em *sites* de reportagens, analisando como os sentidos são produzidos, circulam e se estabilizam no ambiente *on-line*.

“...NÃO SOU CLT”: AMBIGUIDADES SOBRE O DIREITO AO TRABALHO EM PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO EM PLATAFORMAS E REDES SOCIAIS DIGITALIZADAS

As mídias sociais desempenham papel central nos processos de subjetivação que nos interessam neste capítulo, ao funcionarem como espaço de produção e circulação de discursos que romantizam ser o empreendedorismo o dono do seu próprio tempo. Assim, por exemplo, ao exibirem rotinas flexíveis e ganhos aparentemente elevados, os influenciadores digitais fazem circular um ideal de sucesso baseado na performance individual e na capacidade de transformar habilidade pessoais em renda.

Nesse sentido, o trabalho autônomo deixa de ser apenas uma forma de ocupação e passa a ser um projeto identitário, no qual o sujeito se percebe como marca, produto e gestor de si mesmo, conforme daremos a ver a partir da Figura 1.

Figura 1: “...porque não sou CLT”



Fonte: Instagram – 2025 [@memessobretrabho]

O enunciado “Vou na praia porque não sou CLT” expressa um imaginário produzido nas mídias digitais, no qual o trabalho autônomo é associado à liberdade e ao controle sobre o próprio tempo. Essa representação dialoga com o que Antunes (2018) descreve como ideologia da flexibilização⁸³, que transforma a ausência de vínculos formais em valor positivo, mesmo quando acompanhada de insegurança e instabilidade.

Nas redes sociais digitalizadas, o marcador identitários “não sou CLT” passa a significar pertencente a um grupo que supostamente conquistou autonomia e emancipação do trabalho assalariado. No entanto, como Sennett (1999) aponta, essa promessa de liberdade frequentemente oculta formas mais sutis de opressão, nas quais o trabalhador precisa gerir a si mesmo com uma empresa. Ao mesmo tempo, o enunciado evidencia uma inversão simbólica da posição histórica dos direitos trabalhistas e sugere que os direitos conquistados, como férias remuneradas, descanso semanal e limites de jornada, seriam obstáculos à liberdade, e não garantias que tornam o lazer possível. Essa inversão se aproxima do que Han (2015) denomina auto exploração neoliberal, na qual o sujeito acredita ser totalmente livre, enquanto assume sozinho os riscos e responsabilidades antes compartilhados socialmente.

83 - A ideologia da flexibilização é entendida como o conjunto de discursos e práticas que justificam a adaptação constante do trabalhador às exigências do mercado, naturalizando a instabilidade, a polivalência e a perda de direitos (Antunes, 2005).

Retornando à Figura 1, o enunciado “vou na praia porque não sou CLT” desliza de uma justificativa (“porque”) para estabelecer uma oposição entre o sujeito que vai à praia (alinhada a um ideário de liberdade e autonomia) e a condição de não ser regido pela CLT, um sentido de submissão ao trabalho legalmente protegido. Para além do plano jurídico do direito trabalhista (e da sua negação), trata-se de uma posição-sujeito constituída em oposição ao trabalhador formal, ainda que assumida por segmentos da classe trabalhadora, sobretudo entre os mais jovens, mesmo desempregados.

Nessas condições de produção do discurso, metaforicamente, a praia unifica o lazer à liberdade com relação ao trabalho, em contraste com o ambiente laboral regulado, marcado por obrigações e controle. No tocante à fragilização dos vínculos formais, Castel (1998) alertou sobre a produção de novas formas de vulnerabilidade, ainda que mascaradas por discursos de autonomia. Desse modo, o enunciado não apenas romantiza a informalidade, como também participa de um processo mais amplo de despolitização do trabalho, no qual a precarização é revestida de liberdade e a proteção social é interpretada como limitação, abrindo fissuras também na sobreposição do regime estatutário sobre o regime CLT, conforme observado a seguir:

Figura 2: Estatutário x CLT



Fonte: TikTok (2025) [<https://vt.tiktok.com/ZSaNVX4bj/>]

Na Figura 02, o dizer postado como legenda de uma imagem masculina contribui para a construção de um ideal de sucesso pautado na performance individual, frequentemente associando a aprovação em concursos públicos à conquista de estabilidade e realização profissional. Ao veicularem imagens que retratam indivíduos desfrutando de momentos de lazer, como caminhar na praia, em razão de serem concursados e não trabalhadores regidos pela CLT, as mídias digitais reforçam no

imaginário social a ideia de que a única via legítima para alcançar uma vida tranquila é a aprovação em um concurso, ao tempo em que a CLT é apresentada como sinônimo de atraso, instabilidade e prisão.

Além disso, desconsidera-se que o trabalho no setor público também pode envolver condições precarizadas ou níveis de sobrecarga superiores aos vivenciados por trabalhadores celetistas, o que demonstra uma concepção que não corresponde integralmente à realidade do trabalho em regime estatutário.

Dessa forma, a compreensão do trabalho fora da CLT esconde riscos importantes, sendo oportuno considerar, por exemplo, que a informalidade não garante direitos previdenciários, como aposentadoria, seguro-desemprego e que o modelo de microempreendedor individual (MEI), embora ofereça relativa autonomia, não garante FGTS e só recebe seguro-desemprego se sua renda for muito baixa (abaixo do salário-mínimo) e for um trabalhador formal demitido.

Cabe lembrar que, segundo dados do IPEA (2023), o número de jovens que optam por não contribuir para a Previdência Social tem crescido, o que pode gerar impactos significativos no futuro do sistema de seguridade. A ascensão das plataformas digitais e o crescimento do empreendedorismo informal tem contribuído para essa nova percepção. Influenciadores digitais e criadores de conteúdo promovem o trabalho autônomo como alternativas mais desejáveis, exaltando a flexibilidade, o maior ganho financeiro, a liberdade de horários e a suposta ausência de um chefe.

Figura 3: “... porque você é o seu próprio chefe”



Fonte: TikTok [<https://vt.tiktok.com/ZSaNq8B6n/>]

O enunciado “a sensação de estar em uma praia quando você quer, porque você é o seu próprio chefe” expressa um imaginário amplamente difundido pelas mídias digitais,

no qual o trabalho autônomo é associado a liberdade plena, a flexibilidade de horários e ao controle absoluto sobre a própria rotina. Do ponto de vista metafórico, o mar/a praia assume expressão dessa condição de ser livre (do regime CLT).

Esse discurso opera como uma promessa sedutora de autonomia, reforçando que a ausência de vínculos formais permite ao sujeito organizar sua vida, de acordo com seus desejos pessoais (“quando você quer”). No entanto, essa formulação oculta as condições de produção do discurso, que remetem à estrutura de grande parte do trabalho autônomo contemporâneo, marcado por instabilidade financeira, ausência de garantias legais e dependência de plataformas digitais.

Ao mesmo tempo, esse discurso entra em contradição com os sentidos históricos dos direitos trabalhistas, que surgiram justamente para proteger o trabalhador das desigualdades inerentes às relações de trabalho. Ao sugerir que “ser o próprio chefe” é sinônimo de emancipação, desvaloriza-se o papel da CLT e dos direitos sociais, como férias remuneradas, descanso semanal, previdência social e limites de jornada, elementos que, paradoxalmente, tornam possível o lazer que o enunciado romantiza e estabelece como sinônimo de liberdade e de autonomia.

Dessa forma, o enunciado contribui para a naturalizar a precarização do trabalho ao revesti-la de liberdade, deslocando para o sujeito individual a responsabilidade por sua própria falta de segurança e bem-estar. Nesse sentido, a contradição central reside no fato de que a autonomia prometida pelo trabalho autônomo depende de condições materiais que ele frequentemente não oferece, o que expressa tensões profundas entre o imaginário da liberdade e a realidade da vulnerabilidade do trabalho.

Segundo Lacerda (2025), há uma desconexão crescente entre jovens e as instituições tradicionais de representação trabalhista, como sindicatos. Essa distância, dificulta a mobilização por melhores condições de trabalho e enfraquece a luta coletiva por direitos. Por sua vez, ao reforçar discursos de sucesso individual e de meritocracia, as mídias digitais contribuem para a fragmentação política, orientada por processos de subjetivação alinhados à contraidentificação e à desidentificação com a formação discursiva do trabalho.

Todavia, esses processos de subjetivação são ambíguos. Ao mesmo tempo em que oferecem sensação de liberdade, eles deslocam para o sujeito individual a total responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso. Além disso, cabe observar que ausência de garantias trabalhistas, a instabilidade financeira e dependência de algoritmos são frequentemente invisibilizadas no discurso midiático em espaços digitais.

A tensão aparece quando se menciona a idealização do trabalho fora da CLT e os riscos associados à informalidade. A subjetividade construída nas redes sociais digitais tende a minimizar riscos, criando uma percepção distorcida da autonomia no trabalho. Desse modo, o trabalhador passa a internalizar que a precarização das condições de trabalho é um preço natural da liberdade, e que a estabilidade oferecida pela CLT seria sinônimo de aprisionamento ou de falta de ambição.

Esse discurso, amplamente difundido nas plataformas de mídia social TikTok e Youtube e no Instagram⁸⁴, reforça o argumento de que o rápido sucesso profissional está mais ligado à criatividade e à independência do que à estabilidade oferecida pela CLT. Desse modo, o surgimento de novas tecnologias digitais se configura como um acontecimento discursivo, do qual irrompe o discurso digital, tensionando os saberes estabelecidos e exigindo uma reconfiguração das formas de produção e circulação do conhecimento.

Assim, o sujeito do conhecimento emerge no confronto entre discursos, revelando-se como produto e produtor das transformações sociais em curso. Entretanto, ao tratar das tecnologias digitais e de sua organização em rede, Orlandi (2003) observa um apagamento das determinações históricas e políticas que moldam sua produção e funcionamento. Assim, a ideologia da neutralidade tecnológica tende a ocultar o fato de que o conhecimento gerado e mediado por essas tecnologias é igualmente atravessado por interesses e disputas de poder.

Por sua vez, o imaginário que rege essas relações é diferente do imaginário que rege as relações nas redes sociais e a viralidade nas redes sociais transformou a maneira como conteúdos são consumidos, compartilhados e influenciam comportamentos. Sendo a viralidade um fenômeno ideologicamente mediado (Ericson e Ribeiro, 2021), no espaço discursivo digital, tem-se a impressão de que o sujeito individual controla, domina e determina os caminhos da sociedade e da história, através de comandos de computador/tablet/smartphone e de conexões em rede. Desse modo, uma publicação pode alcançar milhões de pessoas, rompendo barreiras geográficas e culturais, ao tempo em que contribui para a (re)produção de sentidos orientados pelas formações ideológicas em presença, a exemplo do que vimos demonstrando na disputa em torno da CLT.

Figura 4: CLT em diferentes processos de subjetivação



Fonte: Correio Brasiliense (2023)⁸⁵

O Correio Brasiliense (2023) destacou em uma de suas reportagens que, nas últimas décadas, especialmente entre crianças e adolescentes (!), tem havido uma crescente desvalorização do regime celetista, com “preferência” por formas de trabalho mais autônomas e flexíveis, ainda que o trabalho infantil seja proibido no Brasil. Apesar de certa confusão terminológica entre crianças/adolescentes e jovens, que não são sinônimos, importa ter em conta que se trata de um comportamento discursivizado a partir de diversos fatores, entre os quais se sobressai, entre os mais jovens, uma busca por maior autonomia e liberdade na gestão do tempo e das atividades profissionais. Na

84 - Aqui considerado também como plataforma de mídia social, mas sobretudo como rede social virtualizada.

85 - Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2025/05/7130232-clt-vira-piada-entre-os-jovens-entenda-a-nova-tendencia.html>

geração atual, muitos jovens, incluindo os que nunca trabalharam formalmente, dizem não se identificar com a rigidez dos horários e das estruturas hierárquicas presentes em empresas tradicionais.

Nesse contexto, a reportagem evidencia que a divisão de opiniões entre os jovens não se resume a uma simples oposição entre CLT e trabalho autônomo, mas demonstra um cenário de transição no qual diferentes expectativas, necessidades e percepções convivem. Enquanto alguns jovens valorizam a segurança jurídica e os benefícios associados ao regime celetista, outros priorizam a flexibilidade e possibilidade de construir trajetórias profissionais mais dinâmicas.

Por sua vez, o *site* G1 (2023) apontou que o avanço das tecnologias digitais e o crescimento das plataformas de trabalho remoto, bem como os aplicativos de prestação de serviços, ampliaram as possibilidades de atuação fora do regime da CLT (Figura 5). Outro aspecto relevante é a influência da cultura empreendedora, amplamente difundida nas redes sociais digitalizadas por meio de figuras públicas, que promovem o sucesso financeiro através do trabalho independente.

Figura 5: “Se tudo der errado, viro CLT”



Fonte: Globo (G1, 2023)⁸⁶

Essa formulação orientada a partir da condicional “se..., então...”, aqui materializada no enunciado “se tudo der errado, viro CLT”, contribui para fortalecer o argumento de que, para muitos jovens, a CLT (sob a metáfora da carteira assinada) é a última opção, sendo considerada um limite ao crescimento pessoal e profissional, o que produz um sentimento de “aversão”. Em contrapartida, o trabalho autônomo é visto como uma oportunidade de ganhos mais elevados e de realização individual.

Desse modo, torna-se evidente que a valorização do trabalho autônomo pelos jovens está profundamente associada a uma visão de liberdade e possibilidade de ascensão rápida. No entanto, essa percepção abre espaço para a reflexão sobre os desafios que acompanham essas escolhas, uma vez que, para o Jornal O Liberal (2023), essa escolha acarreta riscos significativos.

Figura 6: Tendência anti-CLT entre jovens.



Fonte: O Liberal (2023)⁸⁷

86 - Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/05/24/medo-jovens-clt-o-que-esta-por-tras.ghtml>

87 - Disponível em: <https://www.oliberal.com/economia/tendencia-anti-clt-estimula-o-trabalho-autonomo-entre-jovens-1702345>

Dessa forma, a “modernização” da CLT e a criação de regimes híbridos, que reconhecem novas formas de trabalho sem garantir os direitos fundamentais, são apresentadas como caminhos possíveis para atender às demandas da juventude contemporânea. No entanto, a ausência de vínculo empregatício formal implica na falta de garantias legais em situações de doença, acidente ou desemprego. O trabalhador autônomo, que não contribui com a Previdência Social, não possui acesso aos benefícios previdenciários, o que pode comprometer sua segurança financeira a longo prazo.

Por sua vez, a informalidade também dificulta o planejamento de carreira e a estabilidade necessária para investimentos pessoais, como aquisição de imóvel e/ou formação acadêmica. Assim, o enunciado produz sentidos na contradição de trabalhadores contra direitos trabalhistas, filiados ideologicamente à crítica do trabalho formal, sugerindo que a estabilidade da CLT implica renúncia a sua autonomia individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos refletir, discursivamente, sobre o direito ao trabalho na sociedade brasileira contemporânea, em suas filiações ideológicas, materializadas em distintos processos de subjetivação. Tomando como ponto de partida o enunciado “vou na praia porque não sou CLT” (Figura 1), a análise demonstrou que se trata de uma expressão das tensões contemporâneas no campo do trabalho, fortemente alinhada aos mecanismos ideológicos que constituem o acontecimento do discurso digital.

Nas atuais condições de produção, sobretudo para os mais jovens, tem se inscrito uma reconfiguração simbólica da relação com o emprego formal, na qual a liberdade e a autonomia são valorizadas em detrimento da estabilidade e da proteção legal. Desse modo, são formulados e circulam dizeres que refletem transformações nas formas de inserção laboral, e incidem na construção de subjetividades que desafiam os paradigmas tradicionais do trabalho, evidenciando um deslocamento nos valores que sustentam a identidade do trabalhador na sociedade brasileira.

Assim, surgem enunciados que funcionam como gesto de identificação e convocação ideológica, tensionando valores dominantes e contribuindo para a constituição de novas subjetividades no chamado mundo do trabalho. Por esta razão, é essencial promover a formação política sobre legislação trabalhista, para que os jovens compreendam os impactos de suas escolhas na tomada de decisão sobre o seu futuro profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 3 nov. 2025.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CORREIO BRAZILIENSE. **CLT divide opinião dos jovens**. Brasília, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2025/05/7130232-clt-vira-piada-entre-os-jovens-entenda-a-nova-tendencia.html>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DIAS, Cristiane; COUTO, Olívia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 11, p. 631-648, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/ld/a/b7JNN6VHZd6ttMwTw85PwCQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ERICSON, Sóstenes; RIBEIRO, Cíntia. Discurso das fake news e sentidos virais no funcionamento e reprodução do gênero normativo. **Revista Conexão Letras**, v. 16, n. 25, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaolettras/article/view/116834>. Acesso em: 19 ago. 2025.

G1. **O que está por trás da aversão dos jovens à CLT**. São Paulo, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/05/24/medo-jovens-clt-o-que-esta-por-tras.ghtml>. Acesso em: 3 nov. 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Boletim de Previdência Social**: jovens e informalidade. Brasília, 2023.

LACERDA, Nara. **Direitos ou precariedade: o que está por trás da crítica da geração Z à CLT? Brasil de Fato - Uma visão popular do Brasil e do mundo**. São Paulo, 2 maio. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/05/02/direitos-ou-precariedade-o-que-esta-por-tras-da-critica-da-geracao-z-a-clt/>. Acesso em: 20 jan. 2026

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**: livro I: o processo de produção do capital/Karl Marx; tradução Enderle. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

O LIBERAL. **Tendência anti-CLT estimula o trabalho autônomo entre jovens**. Belém, 10 ago. 2023. Disponível em: <https://www.oliberal.com/economia/tendencia-anti-clt-estimula-o-trabalho-autonomo-entre-jovens-1.702345>. Acesso em: 3 nov. 2025.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. Os recursos do futuro. Um outro discurso. **Revista Multiciência**. Volume n. 1. outubro. 2003

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 1995.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

AINDA ESTOU AQUI: O DISCURSO DE FERNANDA TORRES E A MATERIALIDADE IDEOLÓGICA EM CENA

Fernanda Martins Luz Barros (UFPI)

Patrícia Rodrigues Tomaz (UFPI)

Max Silva da Rocha (UFAL)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabadin (2018), no livro “A História do Cinema para Quem Tem Pressa”, oferece uma visão panorâmica do desenvolvimento cinematográfico desde os irmãos Lumière até o século XXI. A obra destaca a evolução dos equipamentos de projeção de imagens em movimento e o papel de pioneiros como Thomas Edison na história do cinema. Embora não se aprofunde em filmes específicos, o livro cita produções relevantes para contextualizar o desenvolvimento da sétima arte. Além disso, explora a formação das grandes empresas cinematográficas e como eventos do século XX influenciaram o cinema. O autor também aborda movimentos cinematográficos como Surrealismo e Expressionismo alemão, além de discutir o impacto da televisão e da internet na indústria cinematográfica no mundo.

O cinema brasileiro teve seu início em julho de 1896, com a primeira exibição de filmes no Rio de Janeiro. Desde então, passou por diversas fases, refletindo as transformações sociopolíticas do país. Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o cinema nacional enfrentou desafios significativos, como censura e repressão, mas também emergiu como uma ferramenta de resistência e reflexão crítica. Movimentos como o Cinema Novo buscaram retratar a realidade brasileira, denunciando desigualdades sociais e políticas (Sabadin, 2018). Nesse contexto, filmes que abordam o período ditatorial, como “Ainda Estou Aqui”, dirigido por Walter Salles, desempenham um papel crucial ao revisitar e iluminar episódios sombrios da história nacional, promovendo a memória e o debate sobre os impactos desse regime na sociedade brasileira.

Desde o início da sétima arte, as mulheres exerceram um papel fundamental tanto na atuação quanto na produção cinematográfica. No entanto, historicamente, muitas delas foram sub-representadas ou limitadas a papéis estereotipados. Figuras como Alice Guy-Blaché, pioneira da direção cinematográfica, desafiaram as convenções de sua época ao produzir e dirigir filmes no final do século XIX e início do século XX. Ainda assim, apesar de suas contribuições expressivas, inúmeras cineastas foram esquecidas ou relegadas a uma posição secundária nos registros históricos do cinema (Pandeló, 2024).

A maneira como as mulheres foram retratadas no cinema, ao longo das décadas, reflete construções sociais que frequentemente as colocaram em posições subalternas ou as reduziram a meros objetos de desejo. Pesquisas recentes indicam que, em 2023, apenas 35% dos personagens com falas nos principais filmes eram femininos, evidenciando a persistência da desigualdade de gênero na indústria cinematográfica. Além disso, a predominância de personagens femininas jovens reforça estereótipos etários e restringe a diversidade de representações, limitando a visibilidade de mulheres maduras em papéis complexos e significativos (Elsesser, 2024).

Nos últimos anos, contudo, esse panorama tem apresentado mudanças graduais. Pela primeira vez na história do cinema, em 2024, a proporção de protagonistas femininas equiparou-se à de personagens masculinos nos cem filmes de maior bilheteria dos Estados Unidos, atingindo um percentual de 42%. Esse avanço demonstra um esforço crescente para valorizar narrativas centradas em mulheres, ampliando a visibilidade de suas experiências e perspectivas dentro da indústria cinematográfica (Gomes, 2025).

Apesar dessas conquistas, ainda há desafios significativos a serem superados, especialmente no que diz respeito à diversidade racial e à profundidade dos papéis destinados às mulheres. Dados recentes indicam que, em 2024, 67,3% das protagonistas femininas eram brancas, enquanto apenas 17,4% eram negras e 4,3% latinas. Esses números demonstram a necessidade de maior inclusão e representatividade no cinema. Além disso, embora o número de protagonistas femininas esteja aumentando, a distribuição de falas e a complexidade dos personagens ainda favorecem os homens, perpetuando assim desigualdades estruturais que precisam ser enfrentadas (Estado de Minas, 2025).

Ancorado nos critérios metodológicos delineados por Paiva (2019), este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza básica, objetivando ampliar o conhecimento científico em nossa área disciplinar. Ainda, adotamos uma abordagem qualitativa, com análise documental do discurso de premiação de Fernanda Torres. Classifica-se como uma pesquisa teórica, pois busca aprofundar-se em teorias existentes e fomentar discussões que possam originar novos conceitos e entendimentos. No que tange às fontes de informação, trata-se de uma pesquisa primária, uma vez que envolve a coleta, a seleção, a transcrição e a análise de materiais originais, alinhando-se à fundamentação teórica que sustenta nossa investigação.

ANÁLISE DE DISCURSO MATERIALISTA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Na condição de seres sociais, somos incitados a interpretar continuamente. As relações humanas são regidas pelos princípios de interação, colaboração e constante busca de sentidos, a partir das quais é possível não só identificar a visão de mundo de um sujeito, que se materializa no seu discurso, na escolha lexical, no modo de organização e estruturação dos enunciados, nos efeitos de sentido instanciados, mas também na forma como os discursos já-ditos e experienciados ressoam em seus discursos, influenciando, de algum modo, em maior ou menor proporção, seu modo de ver e compreender a realidade, enquanto ser social.

Partindo-se dessa premissa, não só reafirmamos a não neutralidade dos discursos, assim como chamamos a atenção para o papel da língua e do sujeito no processo de construção dos sentidos. Conforme destaca Orlandi (1999, p. 11), “não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua”. Nesse sentido, a compreensão do conceito de assujeitamento e da forma como essa perspectiva compreende a noção de sujeito se torna essencial. A noção de sujeito proposta por Pêcheux (2014) concebe-o como um ser despossuído e ao mesmo tempo responsável pelo sentido que lê. Sob esse ponto de vista, partimos do princípio de que os sentidos não estão no sujeito, pois este não é centro e origem dos sentidos, assim como os sentidos não estão no texto, pois o sujeito não é um mero decodificador de informações.

Para tanto, torna-se necessário pensar a relação do sujeito com a língua, o modo como este se inscreve e ao mesmo tempo é por ela determinado. Essa relação é delineada em Pêcheux (2014) através de um duplo momento, segundo o qual o sujeito é apresentado como submisso à língua, então compreendida em sua materialidade significativa, na medida em que ele precisa se apropriar da língua para significar; de outro modo, a língua é apresentada como indispensável ao processo de constituição de si e do outro, uma vez que é por meio da língua que o indivíduo se constitui enquanto sujeito. Dessa maneira, a identidade deve ser pensada a partir da relação de identificação-interpelação do sujeito, pois sujeito e língua se constituem mutuamente.

Portanto, ultrapassando a ideia de transparência da linguagem, e concebendo a relação entre discurso e prática de linguagem como mediada pela ideologia, Pêcheux (2014, p. 31) introduz a noção de sujeito enquanto “efeito ideológico elementar”. Sob esse ponto de vista, na condição de sujeito somos interpelados a ocupar um lugar determinado no sistema de produção, ocupando, portanto, uma posição-sujeito que releva não só o ponto de vista de quem produziu o discurso, mas também o lugar social que ocupa, a imagem que faz de si e do outro, como projeção do lugar social ocupado por ele.

Esses fatores influenciam não só na forma como os discursos são produzidos, mas também na forma como eles circulam socialmente, e revelam as relações de força que atravessam todo e qualquer discurso, a partir do qual busca-se imprimir não só uma visão de mundo, mas também influenciar os leitores/interlocutores a assumir determinada ideologia, a partir do modo como o sujeito compreende ou dá sentido às questões postas. A noção de sujeito proposta por Pêcheux (2014), enquanto discípulo de Althusser e por ele influenciado, se contrapõe à ideia de sujeito proposta por Lacan, Derrida e Foucault, que delegam ao sujeito à impossibilidade de escapar do jogo e da ordem do signo, em contraposição à ideia de sujeito proposta em Althusser, que relaciona a função de sujeito à impossibilidade de escapar da ideologia.

A compreensão dessas questões se torna essencial na medida em que, ao analisarmos o discurso de Fernanda Torres, somos levados a identificar em suas formações discursivas, marcas que relacionam as palavras proferidas a sua visão de mundo, a sua ideologia. Portanto, seria ingênuo pensar os discursos como um emaranhado de palavras

organizadas com a finalidade de transmitir informações de um sujeito a outro, sem levar em consideração o jogo discursivo, os efeitos de sentido por ele mobilizado, as condições de produção do discurso e a ideologia dos sujeitos que dele participam, uma vez que, de acordo com Pêcheux (2014, p. 147), “os sujeitos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos do *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Nesse sentido, podemos afirmar que os sentidos das palavras não estão nelas mesmas, mas derivam das formações discursivas nas quais os sujeitos se inscrevem, e representam, nos discursos, as formações ideológicas, determinando o que pode e deve ser dito pelo sujeito, numa conjuntura dada, em uma determinada situação. Nesse pensamento, conforme proposto por Orlandi (2020, p. 44), o estudo do discurso explica a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca, produzindo evidências e “colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”.

Ao assumirmos, de acordo com a perspectiva materialista do discurso, que os discursos são atravessados por outros discursos já-ditos e experienciados, ou seja, pelo interdiscurso, somos levados a compreendê-los como um tecido de evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência, como proposto por Orlandi (2020). Nesse sentido, o sujeito é chamado à existência ao ser interpelado pela ideologia, cuja realidade deve ser pensada como um sistema de significações percebidas e experimentadas por meio da relação entre língua(gem) e ideologia.

Para tanto, a noção de esquecimento é fundamental, pois é a partir da ilusão de origem do dizer que o sujeito se constitui, de tal forma que a relação de subordinação e assujeitamento se realiza de forma autônoma, “como um interior sem exterior” (Orlandi, 2014, p. 44). A produção de todo e qualquer discurso é, portanto, mediada por dois tipos de esquecimento, caracterizados da seguinte forma por Pêcheux (2014, p. 161-162, grifos do autor):

Concordamos em chamar de *esquecimento nº 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nelas se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada*. Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão.

Sob esse ponto de vista, o *esquecimento n° 2* é caracterizado como da ordem da enunciação, uma vez que nossos discursos podem sempre ser outros, selecionados dentro de uma família parafrástica e a partir disso somos levados a pensar que existe uma relação direta entre linguagem, mente e mundo, produzindo em nós uma ilusão referencial, a partir da qual somos levados a pensar que algo só poderia ser dito de uma forma e não de outra. Esse tipo de esquecimento é caracterizado por Orlandi (2020) como parcial e semiconsciente, posto que, ao optarmos por dizer de uma forma e não de outra, estamos silenciando outras possibilidades do dizer, que não condizem com os objetivos ou aspirações do sujeito diante de determinada circunstância.

De outro modo, o *esquecimento n° 1* deve ser compreendido como da ordem da ideologia, pois diz respeito à forma como o sujeito é por ela interpelado. Nesse sentido, o sujeito tem a ilusão de origem dos sentidos, em associação ao Adão mítico, como fonte e origem dos sentidos, pois é preciso que ele esqueça que algo já foi dito antes para que seu dizer signifique, sob a ameaça de se calar frente à ideia de que tudo já foi dito. Para tanto, esquece-se de que para enunciar é necessário recorrer à memória discursiva, ao já-dito, dando um novo fechamento, determinado pela maneira como se escreve na língua e na história (Orlandi, 2020).

Ademais, torna-se necessário destacar que a interpretação não é livre de determinações. Ela não é qualquer uma, mas antes é assegurada pelo arquivo, que diz respeito à memória institucionalizada, e pelo interdiscurso, que diz respeito à memória constitutiva, ao trabalho histórico de constituição do sentido, que compreende, sob o ponto de vista de Orlandi (2020, p. 45-46), o dizível, o interpretável e o saber discursivo. Portanto, retomando as palavras da referida autora, “o gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos”.

Desse modo, a análise dos sentidos instanciados em todo e qualquer discurso exige a sua inscrição na história, posto que a língua como sistema sintático é passível de jogo, de equívoco e, portanto, está sujeita a falhas. O sentido deve ser pensado como a relação entre o sujeito, a língua e a história, mediado por um gesto de interpretação, que não é livre de determinações, pois ao dizer o sujeito se significa, se filia a uma rede de sentidos. Sujeito e sentido se constituem mutuamente, cujo trabalho com a linguagem se dá a partir de transferências, de jogos simbólicos, dos quais não temos controle e nos quais é possível observar o trabalho da ideologia, da memória e do inconsciente.

Ao lado de todos esses elementos que envolvem a produção dos sentidos, o trabalho com a linguagem, enquanto materialidade discursiva, não pode ser desprezado. A incompletude da linguagem, marcada pela impossibilidade de tudo dizer, chama a atenção para os muitos sentidos, para o não-apreensível, que envolve a produção de todo e qualquer discurso. A dimensão do silêncio, que remete ao caráter de incompletude da linguagem, é apresentada por Orlandi (2007, p. 12) como característica fundante e está relacionada não só à prática de censura ou ao silêncio proposital, mas também à ausência de palavras, que também significa.

A noção de silêncio proposta pela autora adquire uma dimensão ampla e relaciona-se ao jogo estratégico do sujeito, a quem compete apagar, silenciar ou simplesmente produzir o não-sentido, partindo-se do princípio de que o silêncio também significa. Nesse sentido, os modos de existência dos sentidos são descritos por Orlandi (2007, p. 14) como o:

Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é “fundante”. [...] Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam.

Ao tomar o discurso de premiação proferido pela Fernanda Torres ao receber o Globo de Ouro de Melhor Atriz na categoria filme de drama por “Ainda Estou Aqui”, somos levados a reviver o período de medo e insegurança retratado no filme por ocasião da Ditadura Militar, bem como do retorno da extrema direita ao poder no Brasil, e as tentativas de silenciamento por ela engendradas, seja por meio da censura à imprensa, da crítica à arte, do uso da força para silenciar posicionamentos contrários a sua ideologia, da negação da ciência, da diminuição da mulher, dentre tantas outras situações que o nosso país vivenciou entre os anos de 2019 e 2022. O seu discurso não só revela uma ideologia contrária a esse regime, como também se constrói sob o sentimento de superação e de luta contra qualquer tipo de opressão, análise esta a ser aprofundada nas discussões que seguem.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FILME “AINDA ESTOU AQUI”

“Ainda Estou Aqui” é um filme brasileiro de 2024, dirigido por Walter Salles, que aborda de maneira sensível e profunda os impactos da Ditadura Militar brasileira na vida de uma família. Baseado na autobiografia de Marcelo Rubens Paiva, o longa retrata a trajetória de Eunice Paiva, sua mãe, interpretada por Fernanda Torres, que enfrenta o desaparecimento de seu marido, o ex-deputado Rubens Paiva (seu pai), durante os anos de repressão no país. A narrativa destaca a resiliência e a luta de Eunice em busca de justiça e verdade, enquanto cria seus filhos em meio à adversidade (El Pais, 2025).

A trama tem início com a apresentação da rotina familiar dos Paiva no Rio de Janeiro, que é abruptamente interrompida quando Rubens é levado por agentes do regime militar para um interrogatório e não retorna. A partir desse ponto, o filme foca na transformação de Eunice, que, ao lidar com o desaparecimento do marido, torna-se uma defensora incansável dos direitos humanos. A narrativa explora as dificuldades enfrentadas por ela, incluindo a prisão temporária e a constante vigilância, enquanto busca respostas sobre o paradeiro de Rubens (Omelete, 2025).

No filme, Walter Salles opta por uma abordagem que evita a exposição gráfica da violência, concentrando-se no impacto emocional e psicológico dos eventos. Essa escolha intensifica a conexão do público com a dor e a determinação de Eunice, destacando a desumanização inerente aos regimes autoritários. A direção cuidadosa e a cinematografia evocativa criam uma atmosfera densa e melancólica, refletindo o clima opressivo da época. A atuação de Fernanda Torres é amplamente aclamada, trazendo uma profundidade e autenticidade que capturam a essência de uma mulher resiliente diante da adversidade.

Além de Fernanda Torres, o elenco conta com a participação de Fernanda Montenegro, que interpreta Eunice em sua fase idosa, proporcionando uma conexão emocional adicional ao público. Selton Mello assume o papel de Rubens Paiva, contribuindo com uma performance que enriquece a dinâmica familiar retratada no filme. A química entre os atores e a direção sensível de Salles resultam em uma obra que ressoa profundamente com audiências de diversas nacionalidades, apesar de seu contexto especificamente brasileiro (Vanity Fair, 2024).

“Ainda Estou Aqui” não apenas revisita um período sombrio da história do Brasil, mas também serve como um lembrete da importância da memória e da justiça. O filme destaca a relevância da arte como meio de reflexão social e resistência, especialmente em tempos de adversidade. A recepção internacional positiva, incluindo prêmios e indicações, reforça a universalidade de sua mensagem e a potência de sua narrativa. A obra convida o público a refletir sobre as consequências de regimes autoritários e a valorizar a luta contínua pelos direitos humanos e pela democracia (Filmow, 2024).

FERNANDA TORRES NO GLOBO DE OURO: DISPUTA DE SENTIDOS

O discurso de premiação de Fernanda Torres no Globo de Ouro representa um espaço discursivo privilegiado para o nosso gesto de análise sobre os conceitos fundamentais da Análise de Discurso Materialista (ADM), proposta por Michel Pêcheux. Nesse contexto, o discurso não é visto como um simples ato de comunicação transparente, mas como uma prática social atravessada por ideologias, processos históricos e condições de produção específicas. O sujeito que enuncia não é concebido como uma fonte autônoma do dizer, mas como um sujeito assujeitado, cujas palavras são determinadas por formações discursivas, memórias sociais e silenciamentos estratégicos.

Nesta seção, propomos uma análise do discurso de Fernanda Torres, articulando os conceitos pecheutianos de posição-sujeito, condições de produção, formações discursivas, memória discursiva, interdiscurso, silenciamento e, principalmente, os dois esquecimentos discursivos descritos por Pêcheux. A interseção desses conceitos permite compreender não apenas o que é dito, mas também o que é silenciado, esquecido ou deslocado, revelando as múltiplas camadas de sentido que compõem o discurso. No que tange às condições de produção, na perspectiva da Análise de Discurso, constituem o conjunto de elementos históricos, sociais, ideológicos e institucionais que possibilitam e

delimitam um discurso. No caso do discurso de Fernanda Torres, é essencial compreender o contexto imediato e o contexto amplo em que foi proferido.

O contexto imediato refere-se ao momento específico do discurso, qual seja, uma cerimônia de premiação amplamente transmitida pela mídia, na qual se espera que o premiado siga um roteiro previamente elaborado, como agradecer à equipe, reconhecer o trabalho dos colegas e exprimir gratidão e emoção. Fernanda cumpre essas expectativas iniciais ao iniciar sua fala com um tom de surpresa e gratidão: *“Meu Deus, eu não preparei nada porque já estava satisfeita”*. Este início reforça a imagem de artista humilde e, tomada pela emoção intensa do momento, cria uma conexão imediata com o público. *“Meu Deus”* se configura como uma interjeição de surpresa. A variação entre o pretérito perfeito (*preparei*) e o pretérito imperfeito (*estava*) cria uma tensão entre o momento da preparação (que não ocorreu) e o estado emocional da satisfação, que já existia antes do prêmio.

Sua fala carrega a autoridade de alguém que atingiu um patamar de excelência, mesmo que ela, estrategicamente, atue para suavizar essa superioridade ao dizer *“Eu não preparei nada porque já estava satisfeita”*. A oração principal, *“Eu não preparei nada”*, traz uma negação absoluta. Embora diga que não se preparou, a escolha das palavras cria um discurso estruturado em torno do reconhecimento coletivo. Isso gera o efeito de *“não estou aqui só por mim, mas pelas outras mulheres também”*. Quando ela diz *“tantas atrizes aqui que eu admiro tanto”*, desloca o foco da conquista individual para o coletivo. Aqui, há um rompimento com a lógica meritocrática pura e um alinhamento com o discurso feminista e de reconhecimento do outro. Fernanda dá uma marca pessoal ao usar a expressão de admiração pelas outras atrizes, construindo um laço de solidariedade no campo artístico.

Entretanto, o discurso também se insere em um contexto amplo, marcado por tensões sociais, políticas e culturais. Quando Fernanda menciona *“um mundo com tanto medo”*, ela não se refere apenas à trama do filme ou à situação da personagem que interpretou, mas toca em uma sensibilidade coletiva, atualizando o discurso para questões sociais contemporâneas. Mesmo sem explicitar os elementos que compõem esse “medo”, a atriz convoca o público a projetar seus próprios significados, ativando o interdiscurso e mobilizando a memória discursiva social.

Contudo, o discurso também se sustenta em silenciamentos estratégicos. Ao mencionar *“um mundo com tanto medo”*, Fernanda sugere uma crítica ao contexto social, mas não explicita as causas ou os responsáveis por esse medo. Esse silenciamento amplia o alcance do discurso, permitindo que diferentes públicos projetem seus próprios significados sobre o que está sendo sugerido, destacando que o filme ajuda a refletir sobre como sobreviver em tempos desafiadores. Além disso, ao evitar apontar diretamente culpados, Fernanda mantém o foco na resiliência e na função transformadora da arte em tempos de adversidade, reforçando seu papel como catalisadora de diálogo e reflexão coletiva.

A teoria pecheutiana entende o sujeito do discurso não como um indivíduo isolado e plenamente consciente de suas escolhas, mas como um sujeito assujeitado, atravessado por ideologias e por formações discursivas. Em seu discurso, Fernanda Torres ocupa múltiplas posições-sujeito que se alternam e se sobrepõem. Esse breve discurso consegue articular emoções pessoais (surpresa e satisfação) com uma narrativa coletiva de reconhecimento às mulheres no cinema. A posição-sujeito analisa o lugar discursivo que o sujeito ocupa dentro das formações ideológicas (de onde ele fala e como isso molda o sentido do que diz).

A simplicidade aparente do discurso esconde uma complexa rede de efeitos de sentido, na qual a atriz não apenas agradece pelo prêmio, mas reforça o papel do coletivo feminino na produção artística. A arquitetônica da análise discursiva proposta por Michel Pêcheux permite ver como as palavras não funcionam de forma neutra — há sempre uma ideologia por trás dos gestos de fala. E aqui, Fernanda Torres cria um discurso que se alinha a ideologias de valorização feminina e quebra de hierarquias. Quando a atriz brasileira profere seu discurso de premiação, ela se encontra na posição-sujeito de vencedora dentro de um evento que celebra o mérito individual em uma área artística. Essa posição carrega um peso simbólico: ela não fala como uma espectadora ou colega de trabalho, mas como aquela que foi selecionada e reconhecida como a melhor em seu ofício naquele contexto.

Assim, vemos uma atriz premiada que se inscreve na posição de profissional reconhecida pela indústria cinematográfica, assumindo o lugar de quem merece o prêmio pelo mérito artístico. Esse lugar legitima seu discurso e o insere no ritual de consagração próprio do evento. Também, a filha que honra a tradição artística ao mencionar sua mãe — *“Ela esteve aqui há 25 anos”* —, Fernanda mobiliza a memória discursiva do evento e constrói um laço afetivo que amplia o alcance de sua fala. Essa referência não apenas valoriza os laços familiares, mas também reinscreve o discurso em uma tradição artística, criando continuidade entre gerações.

Ao dedicar o prêmio à sua mãe, Fernanda Montenegro, que esteve na mesma premiação 25 anos antes, Fernanda Torres reforça a importância da transmissão intergeracional de valores artísticos e culturais. Essa homenagem destaca como a arte serve como um fio condutor na preservação da memória coletiva e na construção da identidade cultural brasileira. A referência à mãe também sublinha a relevância das figuras maternas na perpetuação de tradições e na formação de narrativas culturais.

Além disso, há um lugar para a cidadã crítica ao dizer *“E a mesma coisa que está acontecendo agora, em um mundo com tanto medo”*, a atriz assume uma posição discursiva que ultrapassa o evento e toca questões sociais amplas. Aqui, ela se afasta do papel de mera celebrante e adota a voz de alguém que, mesmo em um espaço de celebração, não ignora as tensões do presente. Logo, essas múltiplas posições-sujeito coexistem no discurso, criando um jogo polifônico que amplia os efeitos de sentido e permite diferentes leituras por parte do público.

Na Análise de Discurso Materialista (ADM), a noção de formação discursiva é fundamental para compreender os limites e as possibilidades do que pode ser enunciado em diferentes contextos sociais e históricos. O discurso de Fernanda Torres, ao receber o Globo de Ouro por sua atuação em “Ainda Estou Aqui”, transita entre duas formações discursivas principais: a artística, ao reconhecer e celebrar o trabalho de seus colegas e familiares, e a do engajamento social, ao enfatizar o papel da arte como instrumento de resistência e reflexão em períodos de crise.

Na FD do campo artístico, há uma valorização do mérito individual e do trabalho coletivo na produção cinematográfica. A inclusão de familiares e colegas próximos “*Andrucha [Waddington, marido de Fernanda], Selton [Mello], meus filhos*”, confere um tom íntimo e pessoal ao discurso, mostrando gratidão às suas bases de apoio. O ritual do agradecimento ao diretor, aos colegas e à equipe técnica inscreve o discurso de Fernanda nessa FD, reafirmando o papel da premiação enquanto espaço de reconhecimento artístico.

No que diz respeito à FD de engajamento social, ao mencionar o papel da arte em tempos de crise (“*a arte pode durar pela vida, até durante momentos difíceis*”), Fernanda reinscreve um discurso consolidado que associa a arte à resistência e à reflexão social. Mesmo sem assumir uma postura política explícita, ela ativa sentidos que colocam o cinema como espaço de debate social. Além disso, ao destacar a resiliência da arte, a atriz reforça seu papel como instrumento de transformação cultural e conscientização coletiva. Essa perspectiva alinha-se à visão de que a arte, ao expressar experiências individuais e coletivas, promove empatia e solidariedade entre diferentes comunidades, fomentando uma compreensão mais profunda das lutas por justiça social. Assim, o discurso de Fernanda não apenas celebra a arte, mas também a posiciona como elemento central na promoção de diálogos essenciais sobre os desafios contemporâneos.

Além disso, o discurso também se articula com o interdiscurso, ou seja, o conjunto de outros discursos que circulam socialmente e que dão sustentação ao enunciado presente. A fala de Fernanda evoca memórias coletivas, como a ideia da arte como ferramenta de resistência e a valorização das trajetórias familiares, e se ancora em sentidos já estabilizados na cultura, mesmo quando sugere novas leituras. Nos estudos da ADM, o conceito de memória discursiva faz referência aos enunciados anteriores que atravessam o discurso presente, enquanto o silenciamento diz respeito ao não-dito, ao que é estrategicamente ou estruturalmente omitido. No discurso de Fernanda, esses elementos se manifestam de maneira complexa.

Desse modo, a memória discursiva é mobilizada quando a atriz conecta sua premiação à história de sua mãe no mesmo evento. O enunciado “*Ela esteve aqui há 25 anos*” reinscreve o evento em uma linha de continuidade histórica, criando um elo entre gerações e fortalecendo a ideia de tradição artística. Na prática discursiva, seja em um prêmio ou em um debate político, o lugar de fala influencia quem tem o direito simbólico de se expressar e como sua fala será recebida.

Embora não tenha citado diretamente figuras políticas como Jair Bolsonaro ou Donald Trump, a referência ao “medo” pode ser interpretada como uma alusão ao clima de tensão política e social associado a esses líderes. Fernanda Montenegro, mãe de Fernanda Torres, já expressou críticas a Bolsonaro, descrevendo-o como “*um vômito, uma punhalada no ventre*” (Canal do Otário, 2025). Portanto, é plausível que o “medo” mencionado por Fernanda Torres esteja relacionado ao contexto político atual e às ações desses líderes, que incluem a adoção de práticas autoritárias e o desrespeito às diversidades.

Além disso, o discurso silencia debates específicos sobre desigualdade social, opressão política ou questões de gênero, mesmo que esses temas estejam latentes. Essa omissão não é acidental, mas uma escolha discursiva moldada pelas condições de produção e ajustada às expectativas do evento, qual seja, um espaço midiático global que demanda discursos mais generalistas e diplomáticos.

A análise dos esquecimentos discursivos propostos por Pêcheux oferece uma chave de leitura privilegiada para compreender a complexidade do discurso de Fernanda Torres. Esses esquecimentos explicam como o sujeito se posiciona no discurso e como os sentidos são produzidos a partir da ideologia e do inconsciente. Em seu discurso, Fernanda dá a impressão de estar falando de forma espontânea e pessoal — “*Meu Deus, eu não preparei nada*” —, mas sua fala se inscreve em práticas discursivas estabilizadas. A ideia da arte como resistência, o valor do legado familiar e a centralidade do mérito artístico são discursos socialmente cristalizados que a atriz reinscreve, mesmo que de forma inconsciente. Aqui, a artista brasileira tem a ilusão de autonomia em sua enunciação, como se suas palavras fossem originais e autênticas, mas estão atravessadas pelo interdiscurso (o já-dito).

Fernanda diz que “*Esse foi um ano incrível para as atuações femininas*”. Embora a fala pareça uma opinião pessoal, ela ressoa discursos mais amplos sobre a luta por visibilidade das mulheres no cinema. Fernanda reinscreve no seu discurso a valorização do protagonismo feminino, sem necessariamente explicitar a luta histórica por igualdade de gênero — um pré-construído que emerge de forma naturalizada. “*E isso é uma prova que a arte pode durar pela vida, até durante momentos difíceis.*” Logo, o enunciado reforça a ideia do valor atemporal da arte — um discurso clássico que legitima o papel do cinema como ferramenta de resistência e memória. Fernanda reinscreve esse discurso, acreditando ser a origem dessa visão, quando, na verdade, ela se insere em um campo ideológico consolidado.

O segundo esquecimento atua na escolha consciente ou pré-consciente dos enunciados. Aqui, o sujeito seleciona o que dizer ou omitir, ajustando o discurso às condições do momento, sem perceber o motivo dessa escolha. No caso de Fernanda, isso se manifesta na escolha por um discurso afetivo, focado em homenagens e agradecimentos, evitando temas polêmicos ou politicamente sensíveis. Ao sugerir críticas sociais sem explicitá-las, ela mantém o discurso dentro dos limites impostos pelas

formações discursivas e esperados para o evento, garantindo sua circulação midiática sem riscos de controvérsias.

Embora Fernanda mencione “*um mundo com tanto medo*”, ela não explicita o que gera esse medo. Isso revela o funcionamento do esquecimento número dois: ela evita entrar em temas potencialmente polêmicos (como crises políticas ou sociais) que poderiam destoar do tom esperado em um evento de celebração. O silêncio estratégico mantém o foco no aspecto universal da arte e em sua função de resistência, sem comprometer o clima do evento. O tom emocionado do discurso, permeado de agradecimentos e homenagens, não é meramente espontâneo. Ele atende às expectativas do gênero discursivo “discurso de premiação”, que valoriza a humildade e o reconhecimento coletivo. A escolha de frases como “*vocês não têm ideia*” aproxima o público e cria uma atmosfera de empatia, mesmo que inconscientemente estruturada.

Os esquecimentos discursivos revelam como o sujeito, mesmo acreditando ser o autor de suas palavras, está imerso em redes ideológicas e sociais que moldam seu dizer. O silenciamento de certos temas e a amplificação de outros não são meros acidentes do discurso, mas estratégias discursivas moldadas pelas condições de produção e pela ideologia dominante. Desse modo, o sentido se desloca e se transforma, criando efeitos de sentido em diferentes contextos.

A Análise de Discurso Materialista permite compreender o discurso de premiação de Fernanda Torres não apenas como um ato de comunicação afetiva ou de celebração artística, mas como um espaço de tensões ideológicas, silenciamentos estratégicos e efeitos discursivos complexos. O discurso, ao mesmo tempo em que cumpre o ritual esperado, cria aberturas para leituras críticas, sugerindo reflexões sobre o papel da arte em tempos de crise.

Em última instância, o discurso de Fernanda Torres exemplifica a complexidade do dizer em espaços midiáticos e institucionais. Ele se apresenta como espaço de celebração artística, mas também como campo de disputa simbólica, em que sentidos são afirmados, deslocados e silenciados. A Análise de Discurso, ao evidenciar essas camadas não transparentes ou ocultas do texto, revela o poder da linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como ferramenta de produção e reprodução ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as discussões propostas e a análise empreendida, somos levados a reafirmar a não gratuidade dos sentidos, mas a vislumbrar como questões desconsideradas por outras perspectivas de estudo voltadas à busca dos sentidos do texto/discurso impactam significativamente na forma como são mobilizados e no modo como estes são interpretados à luz da ADM, auxiliando na retomada dos sentidos então instanciados, a partir da mobilização de conceitos fundamentais à compreensão, envolvendo questões de ordem social, histórica e ideológica.

Embora o discurso de premiação deva se adequar a um rito, podemos observar no discurso proferido pela Fernanda Torres ao receber o Globo de Ouro de Melhor Atriz na categoria filme de drama por “Ainda Estou Aqui” não só a adequação da sua fala a um roteiro pré-definido, incluindo o agradecimento à equipe como um todo, o reconhecimento do trabalho dos colegas, a expressão de sentimento de gratidão e emoção, o reconhecimento coletivo, a conquista individual, mas também a presença de um discurso marcante que visa marcar a sua posição de sujeito, na condição de sujeito único, retomando, embora de maneira sutil, temas complexos que envolvem questões sociais contemporâneas, a função transformadora da arte, principalmente em tempos de adversidade, o silenciamento estratégico de algumas questões que envolvem o medo, o empoderamento feminino, e, de modo especial, a relevância da arte como meio de resistência e reflexão social.

Ao lado da universalidade da mensagem transmitida, seu discurso é atravessado por ideologias, processos históricos e condições de produção específicas que nos levam a refletir a respeito da universalidade dos papéis sociais, que se abrem a múltiplas posições-sujeito, influenciadas pela forma como nós nos deixamos ou nos alinhamos a diferentes formações discursivas e ideologias, pela forma como silenciamos ou somos levados a silenciar, como nos individualizamos frente às diferentes condições de existência, marcando a nossa individualidade na forma como reproduzimos ou reordenamos a memória coletiva, numa atitude de reprodução ideológica ou de aversão. No discurso analisado, a atriz Fernanda Torres se individualiza enquanto sujeito ao se inscrever na história a partir de um discurso de resistência e de transformação social, assumindo uma posição de protagonismo e de contestação por meio da arte que se faz frente ao ataque do conservadorismo.

REFERÊNCIAS

CANAL DO OTÁRIO. **Fernanda Montenegro critica Bolsonaro**. YouTube, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qt9mOVE_3j8. Acesso em: 27 fev. 2025.

EL PAÍS. **‘Aún estoy aquí’, el fenómeno cinematográfico brasileño que revive en los cines el trauma de la dictadura**. El País, Madrid, 11 jan. 2025. Disponível em: <https://elpais.com/america/2025-01-11/aun-estoy-aqui-el-fenomeno-cinematografico-brasileno-que-revive-en-los-cines-el-trauma-de-la-dictadura.html>. Acesso em: 28 fev. 2025.

ELSESSER, Kim. **Mulheres tiveram apenas 35% dos papéis falados nos principais filmes de 2023, mostra estudo**. Forbes Brasil, 1 mar. 2024. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-mulher/2024/03/mulheres-tiveram-apenas-35-dos-papeis-falados-nos-principais-filmes-de-2023-mostra-estudo/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

ESTADO DE MINAS. **A era das heroínas: o protagonismo feminino no cinema em ascensão**. Estado de Minas, 27 fev. 2025. Disponível em: <https://www.em.com.br/emfoco/2025/02/27/a-era-das-heroinas-o-protagonismo-feminino-no-cinema-em-ascensao/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

FILMOW. **Ficha técnica completa - Ainda Estou Aqui.** Filmow, São Paulo, 19 set. 2024. Disponível em: <https://filmow.com/ainda-estou-aqui-t369427/ficha-tecnica/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

GOMES, Helena. **O cinema é delas:** filmes de 2024 batem recorde de protagonismo feminino. Terra, 25 fev. 2025. Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/o-cinema-e-delas-filmes-de-2024-batem-recorde-de-protagonismo-feminino,3dad3f6f0e2b101c724b35f15620219cm2bnx4aj.html>. Acesso em: 28 fev. 2025.

OMELETE. **Ainda Estou Aqui:** Crítica do filme de Walter Salles e Fernanda Torres. Omelete, São Paulo, 15 jan. 2025. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/ainda-estou-aqui-critica-filme>. Acesso em: 28 fev. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípio e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. Textos selecionados. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP. 4.ed. Pontes Editores, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Do sujeito na história e no simbólico.** Escritos nº 4. Campinas, SP: publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri/LABERURB, maio, 1999, p. 11 - 16.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PANDELÓ, Nathália. **15 mulheres que mudaram a história da TV e do cinema.** Tenho Mais Discos Que Amigos, 08 mar. 2024. Disponível em: <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2024/03/08/mulheres-mudaram-historia-tv-cinema/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

SABADIN, Celso. **A história do cinema para quem tem pressa:** dos irmãos Lumière ao século 21 em 200 páginas. 1. ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.

VANITY FAIR. With I'm Still Here, Brazilian Icon Fernanda Torres Goes Global. **Vanity Fair,** Nova Iorque, 3 nov. 2024. Disponível em: <https://www.vanityfair.com/hollywood/story/fernanda-torres-im-still-here-awards-insider>. Acesso em: 28 fev. 2025.

Parte inferior do formulário

O PL 2353/2021 E A RECONFIGURAÇÃO DISCURSIVA DA DOAÇÃO DE SANGUE: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Hemerson Brenner de Souza Silva (UEFS)

INTRODUÇÃO

A doação de sangue constitui uma prática fundamental para o funcionamento dos sistemas de saúde, sendo atravessada por protocolos técnicos, normativas jurídicas e valores sociais que definem quem pode ou não exercer esse ato de cidadania. No Brasil, durante décadas, homens gays, bissexuais e outros homens que fazem sexo com homens (HSH) foram submetidos à restrições específicas, baseadas em critérios que associavam orientação sexual a risco sanitário. A lei atual não possui menções à restrições de homossexuais para doarem sangue, mas a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e o Ministério da Saúde (MS) mantiveram proibições a esses grupos até maio de 2020, quando o Supremo Tribunal Federal derrubou as restrições por julgá-las inconstitucionais. A proibição não tinha respaldo científico e se baseava na crença de que homossexuais eram um grupo com maior potencial de transmissão de HIV. Tais critérios que estavam implementados nas portarias do MS de 2016⁸⁸ e pela Anvisa, embora apresentados como neutros e científicos, produziram efeitos de exclusão social e reforçaram estigmas historicamente construídos sobre corpos e sexualidades dissidentes. Nesse contexto, a Proposta de Lei nº 2353/2021, de autoria do senador Fabiano Contarato (Senador pelo Espírito Santo (2019 – 2027); filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi o mais votado para o Senado Federal, com 1.117.036 votos), emerge como um gesto político e discursivo que busca proibir a discriminação de doadores de sangue com base na orientação sexual, alterando a Lei nº 10.205/2001. Ao nomear como “discriminação” práticas antes legitimadas por parâmetros técnicos, o projeto desloca os sentidos dominantes que estruturavam a política de doação de sangue, reinscrevendo-a no campo dos direitos humanos, da igualdade jurídica e da dignidade da pessoa humana.

O problema que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que modo o PL 2353/2021 reconfigura discursivamente a prática da doação de sangue, produzindo

88 - Portaria nº 158/2016 com o recorte sobre HSH: Art. 64. Considerar-se-á inapto temporário por 12 (doze) meses o candidato que tenha sido exposto a qualquer uma das situações abaixo:

- I - que tenha feito sexo em troca de dinheiro ou de drogas ou seus respectivos parceiros sexuais;
- II - que tenha feito sexo com um ou mais parceiros ocasionais ou desconhecidos ou seus respectivos parceiros sexuais;
- III - que tenha sido vítima de violência sexual ou seus respectivos parceiros sexuais;
- IV - homens que tiveram relações sexuais com outros homens e/ou as parceiras sexuais destes;

novos efeitos de sentido sobre risco, cidadania e pertencimento social. Parte-se da hipótese de que o texto legislativo não apenas propõe uma mudança normativa, mas intervém no que Seixas (2019, p.215) vai chamar de *arena polêmica* marcada por racionalidades concorrentes que estão atreladas à palavras específicas que evocam as polêmicas que dentro do tema do PL 2353/21, dividem-se em uma de matriz sanitaria-tecnicista e outra de caráter jurídico-igualitário que disputam a legitimidade de definir quem pode ser reconhecido como doador legítimo.

O objetivo geral do artigo é analisar os efeitos discursivos e argumentativos do PL 2353/2021 à luz da Análise do Discurso e da abordagem lógico-discursiva da argumentação. De forma mais específica, busca-se: (i) examinar as condições de produção e circulação do discurso da proposta legislativa; (ii) mapear seus componentes argumentativos (premissas, presunções e tese) conforme o modelo de Seixas; e (iii) identificar as doxas em disputa que estruturam a polêmica em torno da doação de sangue por homens LGBTQIAPN+. A justificativa do estudo reside na relevância social, política e acadêmica do tema. Em um cenário de intensificação de conflitos ideológicos sobre direitos sexuais e políticas públicas de saúde, analisar o PL 2353/2021 permite compreender como o discurso jurídico atua na desestabilização de exclusões naturalizadas e na produção de novos regimes de verdade. Além disso, ao articular Análise do Discurso, argumentação e estudos sobre estigma e poder, a pesquisa contribui para aprofundar a compreensão dos mecanismos pelos quais a linguagem participa da construção, manutenção e contestação das desigualdades sociais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao dar início a pesquisa, para além das informações técnicas e jurídicas sobre o Projeto de Lei 2353 de 2021, doravante, PL 2353/21, foi necessário reunir um aporte teórico que versasse sobre a argumentação em espaços dissidentes, e para isso, moveu-se um arcabouço teórico vasto que se inicia com a tese do professor e doutor, Rodrigo Seixas (2019) que traz de forma sistematizada, um encontro de teóricos pertinentes para a gênese deste artigo. O artigo partiu da motivação em entender os impactos em sociedade dessas diretrizes que afastam um público, a saber: HSH⁸⁹, de exercer seu papel como cidadão, e partir desse questionamento, a pesquisa movimentou a *arena polêmica*. Dentro da arena há opiniões divergentes que se baseiam em questões histórico-sócio-político-econômico e formam doxas dissidentes que nem sempre vão ter uma concordância mínima para iniciar o debate e a movimentação dos argumentos. Quando não existe esse acordo mínimo para um debate, temos um discurso de surdos, termo cunhado por Marc Angenot (2008), que explicita o desinteresse em entender e aceitar as proposições do outro, o debate vira um cabo de guerra que não leva em consideração o que é mais humano ou racional ou ético.

89 - Homens que se relacionam com outros homens (HSH).

Segundo Foucault (1996), todo discurso emerge de condições históricas específicas e está atravessado por relações de poder. Dentro das condições históricas específicas, há padrões de “normal” ou de aceitável, como postula Goffman (2021)⁹⁰ para existir em sociedade, e a comunidade LGBTQIAPN+ desde sua origem, vai em oposição aos padrões binários que se instaurou nas sociedades, em que tudo se divide em masculino e feminino e dentro dessa categorização, há uma imposição ao gênero. Sendo assim, a linguagem permeia todas essas interações e disputas por espaços e existências sociais, e aqui, faço uma menção ao que descreve Butler (2021) sobre esse poder da linguagem:

A linguagem sustenta o corpo não por trazê-lo à existência ou por alimentá-lo de maneira literal; ao contrário, é por ser interpelada nos termos da linguagem que certa existência social do corpo se torna possível. (Butler, Judith. 2021, 17)

Butler está dizendo que o corpo humano não existe socialmente de forma “neutra” ou puramente biológica. Ele só passa a existir como corpo social quando é nomeado, reconhecido, descrito e interpretado pela linguagem. Quando Butler afirma que a linguagem “sustenta o corpo”, ela não quer dizer que as palavras criam o corpo físico ou o mantêm vivo biologicamente. O que ela quer dizer é outra coisa, é a linguagem que faz o corpo contar socialmente. Ser “interpelado nos termos da linguagem” significa que o corpo é chamado, classificado e situado por discursos: “homem”, “mulher”, “normal”, “doente”, “cidadão”, “desviante”, “heterossexual”, “gay”, “trans”, “perigoso”, “respeitável” etc. Butler faz um exercício de suposição de um “cenário impossível” de um corpo “ainda não recebeu uma definição social” em que para ser chamado, há de existir um reconhecimento, tanto do corpo, quanto que quem o chama. Ou seja, há de existir um contexto em que os corpos estão inseridos, e dentro do contexto, tudo que compõe as características da linguagem, como a formação discursiva que permeia e condiciona tal corpo a tal existência e tal comportamento, bem como sua validação em sociedade. Quando alguém nasce, por exemplo, não se diz apenas “nasceu um corpo”. Diz-se: “é menino”, “é menina”, “é saudável”, “é deficiente”, “é normal”. Essas palavras não apenas descrevem: elas produzem uma posição social para aquele corpo. Então, o corpo só se torna reconhecível, só pode ser respeitado, excluído, protegido ou violado, só pode entrar no jogo dos direitos, da moral e da política porque foi inscrito em categorias linguísticas.

Em outras palavras, o corpo biológico existe, mas o corpo que importa socialmente, aquele que pode ser amado, odiado, discriminado, protegido ou punido, só existe dentro das redes da linguagem e do discurso. Isso é central para entender questões de gênero, sexualidade e violência. Certos corpos são mais “reais” do que outros porque a linguagem dominante os reconhece, enquanto outros são tratados como abjetos, invisíveis ou ilegítimos. Então, segundo a autora, a linguagem “faz” o corpo existir socialmente, o corpo só tem existência social quando é interpelado pela linguagem, ela está afirmando que a linguagem cria um não existe como tal antes de ser nomeado,

90 - Indicação de leitura: Silva, H. B. de S., & Assad Alves, C. (2025). ANÁLISE DO DISCURSO HOMOFÓBICO EM PÁGINAS DO INSTAGRAM SOB UMA PERSPECTIVA SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA. *Inventário*, (37), 327–344. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/63001> Acesso em 13 de Jan de 2026.

rotulado e enquadrado discursivamente. Ou seja, não é a sexualidade em si que produz a exclusão, mas os discursos que dizem que aquele corpo é uma “aberração”, “pecado”, “doença”, “ideologia”, “ameaça à família” ou um “grupo de risco”. Isso é exatamente o que Goffman chama de estigma, quando um atributo é transformado em marca depreciativa e define toda uma existência, não pelo real, mas pelo imaginário que é imposto. O estigma não nasce no corpo, mas nasce na linguagem que interpela esse corpo.

Assim, dentro do contexto do binarismo de gênero, tudo que foge dessa esfera é tratado como estigmatizado e tem seu direito de existência atacado em todas as esferas. Sendo assim, a prática da doação de sangue pela comunidade LGBTQIAPN+ evoca outros discursos antagônicos de debates polêmicos que questionam e atacam o direito da comunidade supracitada em uma constante disputa pelo direito à cidadania. A doação de sangue, enquanto prática sanitária e institucional, está atravessada por discursos que articulam saberes médicos, normas jurídicas e valores sociais. Historicamente, homens gays e bissexuais foram excluídos dessa prática sob justificativas epidemiológicas, que, embora revestidas de tecnicidade, reproduzem estigmas e discriminações. O PL 2353/2021, proposto pelo senador Fabiano Contarato, emerge como um contraponto discursivo, buscando reconfigurar os sentidos atribuídos à orientação sexual no campo da saúde pública. Este artigo analisa os efeitos de sentido produzidos por essa proposta legislativa, considerando suas condições de produção, circulação e recepção, bem como suas relações interdiscursivas com discursos médicos, jurídicos e ativistas. Um dos passos desenvolvidos nesta pesquisa foi entender quais as condições de produção do discurso. O PL 2353/2021 foi apresentado em um contexto de crescente mobilização por direitos LGBTQIAPN+ no Brasil, marcado por avanços legais e resistências conservadoras. O autor da proposta, Fabiano Contarato, ocupa uma posição discursiva singular: senador e ativista, sua trajetória confere à proposta um *ethos* de legitimidade e engajamento. Há também o discurso jurídico como espaço de disputa, haja vista que o discurso jurídico não é neutro; ele é atravessado por relações de poder e por disputas de sentidos.

A proposta legislativa atua como um gesto político que desafia a naturalização da exclusão de certos corpos e subjetividades do espaço público da saúde. Ao nomear como “discriminação” uma prática antes legitimada por critérios técnicos, o PL desloca o eixo interpretativo e produz novos efeitos de verdade. Na perspectiva de Bakhtin (1992), o discurso é sempre dialógico, sendo assim, o PL dialoga com discursos médicos, jurídicos, religiosos e ativistas, gerando uma **interdiscursividade**⁹¹. De maneira breve: o campo médico tradicional defendia a exclusão por critérios epidemiológicos, e o campo progressista e de direitos humanos denuncia a discriminação institucionalizada, e, segundo Seguindo Angenot (2008), temos aqui uma verdadeira **antilogia**: duas racionalidades em choque, a da “precaução técnica” e a da “igualdade cidadã” que apesar que estejam em posições contrárias, se relacionam no mesmo tema, que são os critérios para quais grupos e quais critérios devem ser levados em consideração para permitir a doação de sangue.

91 - (Authier-Revuz 1984. Maingueneau, 1997. Possenti, 2002. Fiorin, 2006. Bakhtin, 2011 Emediato, 2024).

A proposta dialoga com discursos médicos e religiosos que historicamente associaram orientação sexual a risco sanitário, risco à moral, e também com discursos de direitos humanos, que denunciam a exclusão institucionalizada. Essa interdiscursividade permite a ressignificação da prática de doação de sangue, deslocando-a de um campo técnico para um campo ético e político e isso gera uma movimentação de polêmicas basilares, como as pautas da comunidade LGBTQIAPN+, a retirada da homossexualidade como CID⁹² que era registrada como homossexualismo e os debates religiosos que condenam toda a comunidade. Essas são algumas das polêmicas em torno do PL 2353/21 que são re-energizadas quando o projeto é colocado em pauta, toda a questão histórica e social é colocada à mesa para debater a pertinência e cada lado vai mobilizar suas racionalidades para fortalecer suas respectivas argumentações.

METODOLOGIA

A presente pesquisa inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza analítico-descritiva, uma vez que se dedica à interpretação dos sentidos produzidos discursivamente no texto da Proposta de Lei nº 2353/2021, sem recorrer a procedimentos estatísticos ou quantitativos. O foco da investigação recai sobre os modos de argumentação, as lógicas discursivas mobilizadas e as doxas que sustentam os posicionamentos presentes no discurso legislativo. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental, cujo corpus é constituído por documentos oficiais de domínio público, em especial o texto integral do PL nº 2353/2021, incluindo sua ementa, justificativa e dispositivos normativos em diálogo com as polêmicas em torno da homossexualidade. Esses textos são compreendidos como materialidades discursivas que condensam disputas ideológicas, valores socialmente compartilhados e regimes de racionalidade próprios do campo político-jurídico.

O método de análise adotado fundamenta-se na abordagem lógico-discursiva da argumentação, conforme desenvolvida por Seixas (2019) em sua tese⁹³. Nessa perspectiva, o discurso é analisado a partir das lógicas argumentativas que o estruturam, entendidas como modos historicamente situados de organização do raciocínio, ancorados em determinadas evidências, presunções e valores. Tal abordagem permite identificar como certos argumentos se apresentam como racionais e legítimos em função de sua aderência às doxas dominantes no espaço público. A análise discursivo-argumentativa considera que os argumentos não operam de forma isolada, mas se articulam a um conjunto de crenças e pressupostos compartilhados socialmente. Nesse sentido, mobiliza-se a noção de doxa, entendida como o pano de fundo (Seixas, 2019. Angenot, 2015) de evidências aparentemente naturais que sustentam a aceitabilidade dos argumentos no debate

92 - CID significa Classificação Internacional de Doenças (e Problemas Relacionados à Saúde), um sistema padronizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

93 - SEIXAS, Rodrigo. **Entre a retórica do impeachment e a do golpe: análise do conflito de lógicas argumentativas na doxa política brasileira**. 2019. 433 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

político. A investigação busca, portanto, mapear quais doxas são acionadas no discurso do PL 2353/2021, especialmente aquelas relacionadas à noção de risco, segurança sanitária e igualdade de direitos.

Os procedimentos de análise seguiram as seguintes etapas: (i) leitura integral e contextualizada do texto do PL nº 2353/2021; (ii) delimitação do corpus analítico a partir dos trechos mais relevantes para a discussão sobre a doação de sangue por homens que fazem sexo com homens (HSH); (iii) identificação das estruturas argumentativas presentes nos enunciados, com atenção às premissas explicitadas, às garantias implícitas e às conclusões propostas; (iv) reconhecimento das lógicas argumentativas em funcionamento, conforme a tipologia proposta por Seixas (2019); e (v) interpretação dos efeitos de sentido produzidos pela articulação entre argumentos, doxas e valores mobilizados. Além disso, a análise considera o caráter polêmico do discurso legislativo, entendendo o PL nº 2353/2021 como um enunciado que se insere em um espaço de confronto entre racionalidades distintas. Nesse contexto, observa-se como o texto legal responde a discursos anteriores e antecipa objeções, buscando reconfigurar o enquadramento dominante sobre a doação de sangue e deslocar a interpretação do campo técnico-sanitário para o campo dos direitos e da não discriminação.

A importância do contexto na análise discursiva

Para dar início a essa análise, vale reafirmar conceitos básicos da análise do discurso, com o primeiro conceito sendo que a compreensão de que nenhum enunciado é neutro ou isolado. Todo discurso emerge de um conjunto de condições históricas, sociais, políticas e culturais que o tornam possível e inteligível, como foi mencionado na introdução. Ao abordar discursos que divergem e são conflitantes é essencial em primeiro lugar:

- A. **Situar o discurso no tempo e no espaço:** Isso significa entender o momento histórico, os atores envolvidos, os meios de circulação e os conflitos ideológicos que permeiam a produção e recepção desses discursos. Esse primeiro passo é importante para que os discursos sejam analisados no calor do momento em que foram geridos, sem a influências de percepções posteriores ao momento da produção.
- B. **Reconhecer a disputa de sentidos:** os sentidos conflitantes são criados a partir de palavras opostas, ou que evocam uma significação conflitante a partir das posições discursivas de cada lado, como o direito e obrigação, cada lado formula seu sentido para fazer “bom” uso das palavras que trazem a disputa à tona. São termos também simbólicos. Eles carregam sentidos que variam conforme o grupo social que os enuncia, e estão em constante disputa.
- C. **Analisar as relações interdiscursivas:** O discurso atual dialoga com outros discursos anteriores, por exemplo, com narrativas sobre

democracia, corrupção, estabilidade institucional, etc. Isso é chamado de *interdiscursividade*, como foi mencionado.

- D. **Observar os efeitos de sentido e de verdade:** A forma como certos discursos se tornam hegemônicos ou são naturalizados depende de como são repetidos, legitimados por instituições e incorporados na memória coletiva.

E por que isso importa? Porque sem esse pano de fundo (Seixas. 2019, p. 45), corre-se o risco de fazer uma leitura superficial ou enviesada. A análise dos argumentos não é apenas sobre o que é dito, mas sobre *por que, como, por quem e em quais condições* algo é dito e compreendido.

MAPEAMENTO DOS COMPONENTES ARGUMENTATIVOS DO PL 2353/2021 E AS DOXAS EM DISPUTA

Esta subseção tem como objetivo mapear os componentes centrais da argumentação mobilizada na Proposta de Lei nº 2353/2021, sob a abordagem lógico-discursiva da argumentação desenvolvida por (Seixas. 2019, p. 236) que provém da teoria do Plantin (2016). Parte-se da compreensão de que todo argumento se organiza em torno de uma **estrutura tripartida**: premissa, presunção (ou garantia) e tese, cuja articulação não é meramente lógica, mas profundamente discursiva, axiológica e dóxica. Segundo Seixas, a análise argumentativa deve considerar que os argumentos se ancoram em **regimes de racionalidade** historicamente situados, sustentados por doxas concorrentes, que disputam a legitimidade de interpretação da realidade social. Nesse sentido, o PL 2353/2021 configura-se como um objeto privilegiado para observar o choque entre racionalidades e a reconfiguração dos critérios de aceitabilidade no espaço público.

PREMISSAS: A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DOS DADOS

As premissas do PL 2353/2021 são constituídas por fatos e estados de coisas que já circulavam no espaço social, mas que são reordenados discursivamente pelo texto legislativo. Entre as principais premissas, destacam-se:

- a) a exclusão histórica de homens gays e bissexuais da doação de sangue, sustentada por normas sanitárias que associavam orientação sexual a risco epidemiológico;
- b) o desenvolvimento científico e técnico dos protocolos de triagem, que passaram a se basear em condutas individuais de risco, e não em identidades sexuais;
- c) o reconhecimento jurídico da orientação sexual como categoria protegida, tanto no âmbito constitucional quanto no dos direitos humanos;
- d) a caracterização dessa exclusão como **discriminação institucionalizada**, uma vez que se fundamenta em pertencimentos identitários e não em práticas concretas.

Do ponto de vista de Seixas (2019), essas premissas não devem ser compreendidas como dados neutros, mas como resultados de uma disputa de sentidos, na qual determinados saberes passam a ser reclassificados como obsoletos ou ideologicamente comprometidos. O PL, assim, promove um deslocamento do estatuto do “fato”, retirando-o da esfera da evidência técnica incontestável e reinscrevendo-o no campo da controvérsia discursiva.

PRESUNÇÃO OU GARANTIA: O LAÇO DE RELEVÂNCIA E O CONFLITO DE RACIONALIDADES

A presunção, ou garantia, constitui o elemento central da argumentação, pois é ela que estabelece a ponte de relevância entre as premissas e a tese. No caso do PL 2353/2021, essa presunção pode ser formulada nos seguintes termos: se não há fundamento científico atual que justifique a exclusão de doadores com base na orientação sexual, então tal exclusão não é técnica, mas ideológica, configurando-se como prática discriminatória. Essa garantia articula três dimensões fundamentais:

científica, ao afirmar a insuficiência epistemológica dos critérios baseados em orientação sexual;

jurídica, ao sustentar que o Estado não pode manter práticas que violem o princípio da igualdade;

discursiva, ao deslegitimar a racionalidade tecnicista tradicional e expor seus vínculos dóxicos.

É nesse ponto que se instaura, conforme Seixas (2019), um conflito entre regimes de racionalidade, ou uma verdadeira antilogia discursiva (ANGENOT, 2008): de um lado, a racionalidade da precaução sanitária tradicional; de outro, a racionalidade dos direitos fundamentais e da igualdade cidadã. A presunção funciona, portanto, como o núcleo da polêmica, pois redefine o que conta como razão legítima no debate público.

TESE: A RECONFIGURAÇÃO NORMATIVA E SIMBÓLICA

A proibição da doação de sangue com base na orientação sexual é discriminatória, carece de fundamento científico atual e deve ser vedada pelo ordenamento jurídico brasileiro. Mais do que uma proposição normativa, essa tese produz efeitos discursivos e simbólicos relevantes. Em primeiro lugar, ela desloca o discurso médico de uma posição hegemônica, retirando-lhe o monopólio da definição do risco. Em segundo lugar, reposiciona o discurso jurídico como instância capaz de corrigir exclusões naturalizadas, operando como instrumento de transformação social. Por fim, a tese institui um novo efeito de verdade, no sentido foucaultiano, ao transformar uma prática antes percebida como normal em uma violação de direitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise discursivo-argumentativa do Projeto de Lei nº 2353/2021 evidenciou que o texto legislativo opera uma reconfiguração significativa dos sentidos historicamente atribuídos à doação de sangue por homens que fazem sexo com homens (HSH). Os resultados indicam que essa reconfiguração ocorre por meio do deslocamento das lógicas argumentativas predominantes no debate, bem como pela problematização das doxas que sustentaram, por décadas, práticas excludentes legitimadas como técnicas e sanitárias. Um primeiro resultado relevante refere-se à desnaturalização da doxa do risco. Tradicionalmente, a exclusão de HSH da doação de sangue foi justificada por uma lógica tecnicista, ancorada na presunção de que a homossexualidade masculina estaria intrinsecamente associada grupo de risco e não comportamentos de risco. Essa presunção, embora apresentada como evidência científica, configura-se como uma doxa amplamente compartilhada no espaço público, funcionando como garantia implícita dos argumentos excludentes. A análise do texto do PL 2353/2021 demonstra que essa doxa é explicitamente tensionada, uma vez que o projeto desloca o foco da identidade sexual para as práticas individuais, rompendo com a associação automática entre HSH e perigo sanitário.

Esse deslocamento pode ser compreendido, à luz de Seixas (2019), como a substituição de uma lógica argumentativa sanitária-identitária por uma lógica jurídico-democrática, baseada nos princípios da igualdade e da não discriminação. Enquanto a primeira se apoia em generalizações e classificações identitárias, a segunda sustenta-se na presunção de que políticas públicas devem se fundamentar em critérios universais e individualizados. O texto legislativo, ao qualificar a exclusão como discriminação, redefine o enquadramento do problema e reorganiza o campo do debate. Outro resultado importante diz respeito ao papel da nomeação discursiva. A análise revelou que termos como “discriminação”, “igualdade” e “direitos” funcionam como operadores argumentativos centrais no texto do PL. Esses termos não apenas descrevem uma realidade, mas produzem efeitos de sentido que reorientam a interpretação do leitor. Ao nomear a restrição como prática discriminatória, o projeto retira a legitimidade de argumentos antes considerados neutros ou técnicos, inserindo-os no campo da violação de direitos fundamentais. Esse movimento confirma a compreensão de que as palavras-conceito condensam valores e organizam lógicas argumentativas concorrentes.

Os resultados também indicam que o PL 2353/2021 se constrói como um enunciado polêmico, no sentido proposto pela abordagem lógico-discursiva. O texto dialoga explicitamente com discursos anteriores, sobretudo o médico e o normativo, ao mesmo tempo em que os contesta. Observa-se a antecipação de objeções e a tentativa de neutralizar argumentos contrários por meio da reafirmação de princípios constitucionais. Tal estratégia revela que o projeto não busca apenas regulamentar uma prática, mas intervir no espaço simbólico do debate público, disputando o que pode ser considerado razoável, legítimo e aceitável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das estruturas argumentativas permitiu identificar que as premissas mobilizadas pelo projeto se organizam em torno de dois eixos principais: (1) a inexistência de fundamento científico suficiente para a exclusão baseada na orientação sexual e (2) a incompatibilidade dessa exclusão com os princípios constitucionais da igualdade e da dignidade da pessoa humana. As garantias que conectam essas premissas às conclusões apoiam-se na doxa democrática, segundo a qual o Estado não deve produzir políticas públicas que reforcem estigmas ou desigualdades históricas. A conclusão, por sua vez, aponta para a necessidade de reconfiguração normativa da doação de sangue, desvinculando-a de critérios identitários, mas os avanços das novas pesquisas já estão contribuindo para a divulgação idônea das informações para que haja um letramento maior sobre os assuntos diversos que envolvem a comunidade LGBTQIAPN+ com um todo. Nesse sentido, os resultados confirmam que o PL 2353/2021 atua como um gesto discursivo de ruptura parcial com o regime de verdade que historicamente enquadrou os HSH como sujeitos de risco. Tal ruptura, contudo, não elimina o conflito de lógicas em jogo, mas o explicita. O debate permanece atravessado por racionalidades concorrentes, o que reforça o caráter polêmico do tema e evidencia que a disputa não é apenas técnica, mas ideológica e discursiva. Por fim, a discussão dos resultados permite afirmar que o discurso legislativo analisado não apenas reflete transformações sociais mais amplas, mas participa ativamente da produção de novos sentidos sobre corpo, sexualidade e cidadania. Ao deslocar o debate do campo da segurança sanitária estigmatizado, que não necessariamente seguirá o campo dos direitos e a idoneidade, o PL 2353/2021 contribui para a reconfiguração discursiva da doação de sangue, evidenciando o papel central da linguagem na legitimação, ou contestação, de práticas sociais excludentes.

REFERÊNCIAS

ANGENOT, Marc. **O discurso social e as retóricas da incompreensão**: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir. Tradução de Sargentini et al. Org. de Carlos Piovezani. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

ANGENOT, Marc. **Dialogues de sourds**: traité de rhétorique antilogique. Paris: Mille et une nuits, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n° 2353, de 2021**.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos Discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PODER LEGISLATIVO. Projeto de Lei n. 2.353, de 28 de junho de 2021. **Altera a Lei n. 10.205, de 21 de março de 2001, para proibir a discriminação com base na orientação sexual de doadores de sangue.** Senado Federal, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148917>. Acesso em: 13/01/2026.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso:** ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar Edições, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia.** Ética: São Paulo, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **Argumentação prática:** teoria, método e análise. Tese de Livre Docência, USP, 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma** – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. São Paulo: Editora LTC, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SEIXAS, Rodrigo. **Entre a retórica do impeachment e a do golpe:** análise do conflito de lógicas argumentativas na doxa política brasileira. 2019. 433 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SEIXAS, Rodrigo. Análise da *doxa* e a ordem discursiva: Um breve estudo de regimes de racionalidade argumentativa em uma polêmica. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação - EID&A**, v. 24, n. 1, p. 124-143, 2024a.

Silva, H. B. de S., & Assad Alvares, C. (2025). Análise do Discurso Homofóbico Em Páginas do Instagram sob uma Perspectiva Semântico-Pragmática. **Inventário**, (37), 327–344. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/63001>

FERREIRA, Luciana. A exclusão de homens gays na doação de sangue: uma análise crítica das políticas públicas de saúde. **Revista Direito e Sexualidade**, v. 12, n. 1, 2021.

SILÊNCIO E SENTIDOS: O LUGAR DO FEMININO NO DISCURSO DE REPRESENTANTES RELIGIOSOS CATÓLICOS, PROTESTANTES E ESPÍRITAS

Maria Fernanda de Lima Santos (UNEAL)
Ahiranie Sales dos Santos Manzoni (UNEAL)

INTRODUÇÃO

Historicamente, as instituições religiosas têm atuado como um refúgio simbólico para os indivíduos ao contribuir para a construção de sentido em relação à existência humana. Porém, elas também têm operado na manutenção de estruturas sociais, através da delimitação de normas e valores que expressam com bastante precisão os papéis sociais a serem desempenhados pelos sujeitos. Diante disso, este trabalho as apreende deste último modo, no qual atuam como Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, 1980), haja vista as determinações feitas às diferentes categorias de sexo⁹⁴, transmitidas como naturais e/ou divinamente instituídas que, em grande medida, contribuem para atender aos interesses da ideologia dominante e asseguram relações sociais de dominação.

Embora no século XXI, em razão do crescimento das teorias feministas, tenha aumentado o interesse de estudiosos(as) que buscaram abordar a forma como a religião contribui para o controle do feminino, através de seu poder disciplinador, ainda há uma carência de pesquisas que o façam à luz da Análise do Discurso Francesa (AD). Assim, na busca de preencher esta lacuna, este estudo toma por base a AD francesa pechetiana, e como objeto de estudo o discurso de representantes religiosos cristãos (católicos e protestantes) e espíritas sobre o lugar social da mulher, consideradas as três religiões com mais adeptos no Brasil (IBGE, 2022)⁹⁵.

Em suma, este estudo se justifica pelo fato de o aparelho ideológico religioso contribuir fundamentalmente para a manutenção do *status quo*, ao operar na manipulação da consciência em relação ao divino e a espiritualidade. Pois, ao impor que as mulheres sigam a “cartilha da religião”, contribui para que este sujeito permaneça nos lugares já determinados pela inculcação ideológica. Diante disso, este trabalho se baseia no seguinte problema de pesquisa: devido ao catolicismo, ao protestantismo e ao espiritismo possuírem formas organizacionais distintas, é possível que isso implique

94 - É necessário mencionar que privilegiamos a categoria “sexo”, ao invés de “gênero”, com base no conceito “relações sociais de sexo”, desenvolvido pela escola feminista francesa e originalmente chamado de *rapports sociaux de sexe*, o qual é compreendido como uma possibilidade de pensar o masculino e o feminino em uma ligação direta com os tensionamentos que ocorrem na relação entre esses dois grupos sociais (Devreux, 2011).

95 - Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43593-censo-2022-catolicos-seguem-em-queda-evangelicos-e-sem-religiao-crescem-no-pais>. Acesso em: 08 jul. 2025.

em diferenciações na determinação de lugares ao sujeito mulher? Com isso, buscamos demonstrar de que maneira discursos de representantes religiosos sobre o lugar da mulher, contribuem para a permanência desse sujeito na esfera da reprodução social e como a maior responsável pelo desempenho das tarefas de cuidado.

ORIENTAÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

Desenvolvida por Michel Pêcheux, na França, em 1960, a Análise do Discurso francesa (AD) nasceu como uma alternativa ao modo como as ciências sociais e humanas operavam na análise da linguagem, centradas na linguística saussuriana e estruturalista. Com o discurso como objeto de estudo, que não se reduz a fala, ao texto, ou a mera transmissão de informações, esse filósofo propôs explicitar o motivo de os dizeres produzirem sentidos distintos. Assim, definiu seu objeto como “efeito de sentido entre interlocutores” (Pêcheux, 2009, p.82), pois, empreendido por um sujeito que ocupa uma posição social e que está inserido numa dada sociedade e num dado momento histórico, o discurso produz sentidos diferentes a depender do modo como cada um é atravessado pela ideologia.

Para Gregolin (1995, p.13), “[...] empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu”. Pois, conforme indica Pêcheux (2009), a língua é opaca, logo, não é possível compreendê-la em sua literalidade. As palavras, tomadas pelo sujeito discursivo, chegam até ele carregadas pelo simbólico, pois possuem uma história, assim, é a historicidade que faz sentido.

Além disso, para a AD, conforme expressa Orlandi (2007), em toda palavra dita há silêncio, pois ele é “fundante” (p.29) e necessário à significação do discurso. O silêncio a que nos referimos não é aquele que ocorre entre uma palavra e outra, ao contrário, é “um *continnun* signifiante” (p.29). Dessa lógica é que decorre a ideia de que o sentido pode ser sempre outro, por isso falamos em “efeitos de sentido”. A seguir, passamos para as condições de produção.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

As condições de produção (CP) constituem uma categoria basilar na Análise do Discurso francesa. Como parte da exterioridade da linguagem, elas representam a articulação do sujeito não só com o enunciado, mas também com o mundo. De acordo com Orlandi (2020, p.30) é possível apreendê-las em “sentido amplo”, como o “contexto sócio-histórico, ideológico”; e em “sentido estrito” como as “circunstâncias da enunciação”. Assim, as condições de produção amplas desta pesquisa se referem à maneira como a figura feminina foi interpretada nos diversos períodos da história, enquanto as condições de produção imediatas estão relacionadas às circunstâncias em que o discurso é veiculado, ou seja, a maneira como o sujeito-mulher é interpretado na tradição cristã e na doutrina espírita.

Na antiguidade, verifica-se que em importantes cidade-estado como Atenas, a figura feminina era proibida de participar de cultos religiosos por não possuir independência jurídica. Em Roma, apesar de haver uma melhoria na condição de vida desse sujeito, haja vista ela poder participar, como espectadora dos cultos religiosos, a mulher ainda sofria com limitações na esfera pública (Funan, 2002). No antigo Reino de Israel, antes da divisão, as judias poderiam assistir ao culto como ouvintes, mas deveriam escutar as instruções religiosas em silêncio; dinâmica que ocorria por reflexo da cultura judaica da época (Champlin, 2006).

Na Idade Média, conforme indica Macedo (2002), as mulheres já possuíam maior participação na esfera privada e pública na maioria das sociedades. Porém, no tocante às instituições religiosas, elas eram enquadradas em duas imagens antagônicas, Eva e Maria. Enquanto a primeira era tomada como como contrarreferência, a segunda, como modelo de conduta, era considerada figura redentora. Essa dinâmica se estendeu também no Renascimento, entretanto, ressaltou-se que nesse período as instituições religiosas incentivaram as mulheres ao cultivo do desenvolvimento do intelecto como uma forma de elevação pessoal (King, 1991). Na Idade Moderna e na contemporaneidade, com o crescimento industrial, e os avanços sociais, as mulheres passaram da posição passiva à ativa. E embora a primeira imagem da primeira mulher como suscetível de levar um homem à destruição nunca tenha desaparecido completamente, passa a conviver com a concepção de mulher como um sujeito voltado ao cuidado.

Em nível estrito, conforme mencionamos acima, é necessário tratar da maneira como as religiões cristãs e a doutrina espírita interpretam o feminino e sua condição na sociedade. Para tratar do catolicismo e do espiritismo, religiões consideradas escriturísticas, faz-se necessário recorrer às Sagradas Escrituras. Em relação ao Antigo Testamento, nota-se que frequentemente as mulheres foram invisibilizadas e não nomeadas na genealogia familiar. Ressalte-se que grande parte desse tratamento se deve à tradição judaica, que determinava que a mulher deveria “permanecer em silêncio” e que não poderia dar instruções ao homem, de modo que era preferível “queimar a lei a ensiná-la à uma mulher” (Champlin, 2006, p.403). Assim, as mulheres desse período frequentemente foram representadas sob o domínio masculino, do pai e/ou do marido.

Apesar da situação de inferioridade feminina nos livros do pentateuco, o principal papel da mulher era o de mãe, marcado desde a gênese da criação no nome Eva, que significa “vida”, em hebraico, e a caracteriza como “mãe dos viventes”. Esse papel era tão cristalizado que a esterilidade feminina era avaliada como “maldição divina” (Champlin, 2006, p.397), aspecto que também se explica devido a importância de filhos para a sucessão da linhagem do homem. Embora se reconheça a importância de outras funções desempenhadas pelo feminino, como a de juíza, assumida por Débora, em Israel, que sob autoridade do senhor ordenou Barac a conduzir um exército e o fez vencedor, as exceções não alteram a condição da mulher, frequentemente relacionadas às ocupações domésticas nesse período. Acerca disso, concordamos com Champlin (2006), de que a subalternidade feminina não resulta de uma “disposição inicial, por força da criação” (p.397). Eva foi criada como contraparte do homem, sua ajudadora e imagem de Deus, a inferioridade e a submissão à figura masculina são consequências do pecado.

O Novo Testamento, apesar de ser fortemente fundamentado em tradições veterotestamentárias em relação a mulher e sua condição no mundo, por reflexos do apóstolo Paulo de Tarso, “envolto nos sentimentos de seu contexto judeu helenista e também no pensamento patriarcal da Antiguidade” (Baumert, 1999, p. 178)”, demonstra considerável avanço na forma de representação do feminino. Sem dúvidas, isso se deve a passagem de importantes mulheres na vida de Jesus, entre elas, Maria, e na participação do ministério criado por ele. Em João (2: 1-12), é por meio do aviso de sua mãe de que a bebida havia acabado que Cristo realizou o seu primeiro milagre: a transformação de água em vinho. Apesar do distinto tratamento dado às mulheres por Jesus, que defende a salvação destes seres através da maternidade somada à obediência a ordem divina, na compreensão de serem seres de igual moral aos homens, os discípulos permaneceram firmes na tradição com duras restrições a esse sujeito; o que também é um reflexo do tempo que viviam.

Em relação ao protestantismo, Silva (2015) comenta que a compreensão desses cristãos em relação ao papel da mulher na sociedade diverge muito da filiação à teologia tradicional ou progressista. Acerca disso, Champlin (2006) comenta que definir a condição feminina no seio evangélico/protestante se torna ainda mais complexa quando há comunidades que não seguem uma rigidez absoluta quanto as posições teológicas, de modo que há segmentos que defendem ideais liberais e outros conservadores. Assim, enquanto determinadas igrejas defendem a ordenação eclesial de mulheres como pastoras, com base na igualdade espiritual ou como uma forma de oficializar o papel de profetisa que elas desempenhavam na igreja primitiva; há aquelas que negam, com veemência, essa prática. Essas últimas defensoras assíduas da tradição, que em grande parte se baseiam no silêncio das escrituras acerca da ordenação de mulheres ou na tradição paulina. Porém, ressalte-se que a aceitação de mulheres como pastoras não as exime da legitimidade de práticas abusivas contra o feminino.

O Espiritismo Clássico, ou seja, o de linha kardecista, pautado na filosofia, na ciência, e na moral, e na igualdade entre os sexos, compreende que os sujeitos apenas habitam corpos sexuados. Diante disso, Bueno (2009) indica que seria necessário que os indivíduos vivenciassem as limitações dos dois corpos para evoluir moral e intelectualmente. Dinâmica que pode ocorrer através da palingenesia, o chamado retorno à vida, haja vista o espírito encarnar tanto no corpo de um homem como no de uma mulher, a depender do que melhor servir aos seus propósitos.

Em razão de o espiritismo se pautar na caridade e permitir que homens e mulheres comandem centros espíritas e conduzam estudos, essa doutrina por vezes é considerada evoluída no tocante às mulheres. No Livro dos Espíritos, Kardec (2004 [1857]) indica que a inferioridade e a subalternidade feminina provêm de um sistema de governo pautado em homens não elevados espiritualmente que usam de modo indevido da força física. Esse reconhecimento, porém, não isenta o espiritismo do machismo, que se revela de maneira velada na presença maciça de homens como palestrantes em eventos locais e nacionais e na preferência desse sujeito no comando dos estudos em casas espíritas cujo público feminino é maior. Apresentadas as condições que possibilitam a realização dos discursos, passamos para a metodologia.

METODOLOGIA

Em relação ao tipo de pesquisa, este trabalho adota uma abordagem qualitativa interpretativista, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), por atribuir fundamental importância à qualidade dos dados. Essa escolha também ocorre devido à finalidade dessa abordagem que “[...] objetiva obter uma compreensão particular do objeto que investiga. Como focaliza sua atenção no específico, no peculiar, seu interesse não é explicar, mas compreender os fenômenos que estuda dentro do contexto em que aparecem” (Marconi e Lakatos, 2017, p. 392).

Em relação à caracterização do *corpus*, este estudo é composto por três sequências discursivas: uma do catolicismo (de vertente ultraconservadora); uma do protestantismo (de denominação pentecostal), e uma do espiritismo kardecista. As SD's são recortadas de vídeos disponíveis na plataforma *YouTube*, de 2023 a 2025, sem restrição de gênero, de modo em que há pregações e lives.

Como este trabalho se insere na Análise do Discurso de viés materialista, dedica-se não apenas a expor o que está expresso linguisticamente nos dados, mas a colocar os dizeres em relação a aspectos sócio-históricos e ideológicos. Para isso, utilizamos o procedimento de análise “dito, não-dito, silenciado” teorizado por Florêncio *et al.* (2009, p. 85-86). O dito se refere aquilo que é expresso explicitamente na materialidade discursiva e que pode ser facilmente compreendido, permitindo as analistas a primeira possibilidade de acesso ao dizer. O não-dito representa aquilo que está implícito, ou seja, que não está expresso formalmente, mas que fica subentendido e pode ser inferido e interpretado. E, por fim, o silenciado, que ocorre pelo desvelar do não-dito, e que guarda uma íntima relação com o interdiscurso, é o que é ocultado do discurso, por apontar para algo que não se pode ser deixar ser dito e que rompe com a ornamentação do discurso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1 – Sequência Discursiva um⁹⁶

Se você quer se profissionalizar, se você quer ir à faculdade, se você quer estudar, se você quer entrar no mercado de trabalho, gente, Deus abençoe você, mulher. Só que acontece o seguinte: lembre-se, durante séculos, milhares de anos, que digo eu, milhões de anos, as mulheres sempre olharam para o mundo dos homens e disseram que o mundo dos homens é superficial e absurdo, porque **o mundo verdadeiro, onde as coisas realmente importam, é no mundo onde elas educavam os seus filhos a respeito de tudo e davam o caminho do céu para os seus filhos.**

Fonte: Os autores.

Essa SD faz parte da pregação seleta de um representante religioso da Igreja Católica Apostólica Romana de tendência ultraconservadora. Endereçado às mulheres

96 - Disponível em: <https://youtu.be/wto6AZj8UJk?si=bZu6kszgxoItfu9W>. Acesso em: 02 de ago.2025.

como uma mensagem em virtude de seu dia, em 08 de março de 2023, esse dizer tematiza sobre o que está por trás do empoderamento feminino. Inicialmente, é possível notar um reconhecimento das possibilidades que a mulher moderna possui sugerido nas hipóteses de ela “se profissionalizar”, “ir à faculdade”, “estudar” e “participar do mercado de trabalho”. Esses dizeres, que geram efeitos de sentido de igualdade de direitos, ao invés de representarem um empoderamento, apontam apenas para as permissividades que são ofertadas à figura feminina no atual cenário brasileiro.

Através de fios discursivos como “[...] as mulheres sempre olharam para o mundo dos homens e disseram que o mundo dos homens é superficial e absurdo [...]”, outros sentidos se movimentam pelo interdiscurso e evocam o discurso de que há lugares destinados a cada sexo. Nessa divisão dicotômica, os espaços públicos (mercado de trabalho e universidade), se destinam ao masculino; e os privados (representado pelo lar) ao feminino. Essa forma de organização que separa a esfera produtiva (na qual ocorre a produção de mercadoria), da esfera reprodutiva (na qual são realizadas as tarefas que possibilitam a manutenção da força de trabalho) contribui para reprodução e o fortalecimento das assimetrias nas relações sociais de sexo.

Além disso, quando o representante religioso, que “fala a voz de Deus” (Orlandi, 1987, p.247), indica o “mundo verdadeiro” como aquele no qual a mulher se responsabiliza pela formação moral e espiritual dos filhos, no Dia Internacional da Mulher, ainda que o faça em diálogo com Maria, mãe de Jesus, estanca a polissemia e cristaliza um status de verdade de que a atuação que é legítima a este sujeito é aquela na qual ela está em função do outro. Acerca disso, Furlin (2016) comenta que a moral cristã católica tradicional manteve certa rigidez em relação ao trato com a mulher ao longo da história, baseada na diferença dos corpos e na maternidade, por frequentemente ter a destinado a agir a serviço do cuidado dos seres.

Esse dizer, além de apagar aquelas mulheres que não são mães e nem desejam assumir esse papel, nos leva a inferir que os homens – a quem essa função não é dirigida – habitam um mundo de valor apenas para o plano material. Essa proposição se torna dúbia quando verificamos que quem emite esse discurso é do sexo masculino, que está na posição de sacerdote, e que na religião católica somente homens possuem poder eclesial (ordenação sacerdotal). A nosso ver, isso parece demonstrar que não é a proximidade com o plano espiritual ou o afastamento do plano terreno que dá poder aos sujeitos nesse modelo de sociedade patriarcal, e sim raízes da filosofia aristotélica baseadas no discurso simbólico associadas à herança da moral judaica.

De maneira implícita, verifica-se que o dizer dessa SD se movimenta no intradiscurso, traz à tona e atualiza os efeitos de sentido do discurso que reafirma o principal trabalho da mulher: o de ser mãe e dona de casa. Nessa ótica, aquelas que atuam na esfera pública e privada, e dedicam maior tempo àquela do que a esta, não estarão de acordo com o que é legítimo pela ideologia cristã católica tradicional (Caminha, 2006). Inegavelmente, a função de educar um filho é de inestimável importância, no

entanto, elegê-la como a maior e mais importante ocupação que a mulher é capaz de desempenhar, e colocá-la no mesmo nível que uma atividade profissional, como se esta eliminasse aquela, é uma tentativa de fazer a mulher moderna hierarquizar funções sociais.

De maneira silenciada, nota-se que o sistema de referência ofertado ao feminino, a integração ao grupo familiar ou a estrutura ocupacional, são projetadas para parecerem inconciliáveis. Saffioti (1976) defende que as sociedades de classe não oferecem um quadro de referência à mulher no qual suas ocupações sejam avaliadas e integradas. Assim, quando estas, imersas nesse sistema de estratificação social, são interpeladas pela ideologia capitalista e pela ideologia religiosa cristã, tendem a viver em uma contradição. Pois, ao mesmo tempo que há a necessidade subjetiva de que se doem à família e aos filhos, há também uma demanda de que participem do mercado laboral.

Nessa lógica, se a escolha da mulher em atuar no lar em detrimento da esfera produtiva parece ser uma incoerência com a luta empreendida por diversos movimentos sociais, buscar conciliar as atividades profissionais com aquelas desempenhadas no grupo familiar pode ser uma sobrecarga considerável. Porém, essa sobreposição de tarefas à mulher no atual modelo de produção configura-se como uma dinâmica perfeita, pois desse modo ela produz para o capital, reproduz os ditames capitalistas em casa e ainda vende sua força de trabalho na esfera laboral para ganhar 20,9% a menos do que os homens.⁹⁷

Quadro 2: Sequência Discursiva dois⁹⁸

“Lugar de mulher é onde ela quiser” Não! Lugar de mulher é dentro de um lar. É lá que o coração dela está e isso é indiscutível. Não estou dizendo que uma mulher não possa trabalhar fora, e nem pra focar apenas em faxinas dentro de casa. Mas pergunte a uma grande CEO que passou anos à frente dos negócios se ela não trocaria tudo por uma família, um marido e um lar. Essa, meus caros, **é uma hierarquia divina. A mulher nutre dentro e o homem provê fora. Não existem possibilidades de algo dar certo se o homem e a mulher estão nos polos errados.** Quanto mais o homem masculino for, mais feminina a mulher será.

Fonte: Os autores.

Essa SD é de uma representante da religião protestante de denominação pentecostal. Também é válido mencionar que o vídeo do qual foi retirado esse dizer, publicado em novembro de 2023, teve como tema “lugar de mulher é no lar”. Ao olharmos para a forma linguística da SD2, notamos que a defesa da paráfrase do dito popular no lugar do lema feminina, “lugar de mulher é onde ela quiser”, demonstra um atravessamento dessa líder pela FD patriarcal. Para Saffioti (1987), a recorrência a esse já-dito é uma importante ferramenta para a manutenção da ideologia dominante. Apesar de concordarmos com a proposição dessa autora, reconhecemos que há mulheres

97 - Segundo o Relatório de Transparência e Igualdade Salarial apresentado pelo portal de notícias G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/04/07/mulheres-ganham-209percent-a-menos-que-os-homens-no-brasil-diz-governo-gh.html>. Acesso em: 01 de ago. 2025

98 - Disponível em: <https://youtu.be/NPi-ni4sNdk?si=FMU-JM1yAN82Bn8K>. Acesso em: 02 de ago. 2025

que são “do lar”, isto é, que não desempenham atividades assalariadas no setor laboral, assim como existem aquelas que conciliam as ocupações do campo ocupacional com as atividades domésticas, por um reflexo da interpelação ideológica. No entanto, quando a pastora afirmar ser “indiscutível” que o coração da mulher esteja no lar, ela estanca a polissemia e, por um efeito da identificação com a forma-sujeito da FD machista, naturaliza a proposição de que a figura feminina é constituída pelo espaço doméstico.

Nessa esteira, à medida em que essa representante religiosa defende a atuação da mulher na esfera privada e do homem na esfera pública como uma “hierarquia divina”, essa distinção assimétrica assume um plano superior e adquire efeitos de sentido de verdade inquestionável. A postura assumida por essa líder se distancia de parte da vertente progressista do pentecostalismo que já defende a atuação da mulher em espaços de poder. Para Aubréé (2014), a distinção sexista por líderes pentecostais é um reflexo de raízes do pentecostalismo clássico que defende, com veemência, a divisão do homem como provedor e da mulher como cuidadora.

Diante dessa dinâmica, implicitamente as mulheres que optam por atuar na esfera da produção e garantem o sustento da família, não estarão de acordo com os papéis que tradicionalmente lhe foram atribuídos. Nessa lógica, na possibilidade de esse arranjo ser desfeito, ou seja, de a mulher ser provedora do lar, não haveria a possibilidade de a ordem social ser mantida e de os sujeitos viverem em harmonia. Essa estruturação, que também resulta do ideal reformista da mulher como “anjo do lar”, apaga a realidade brasileira que esse sujeito está inserido, em que 49,1% (IBGE, 2022)⁹⁹ das unidades domésticas são chefiadas por mulheres.

Saffioti (1987) argumenta que à medida que o homem se torna o único ou o principal responsável por prover as necessidades financeiras da família, ele deve aceitar “sua própria castração” (p. 24) representada pela não possibilidade de fracasso. Nesse limiar, independentemente de como esteja a economia do país, e a situação nos diversos setores empregatícios, implicitamente o elemento masculino deve receber uma remuneração capaz de garantir o seu sustento e o de sua família. Na contemporaneidade, porém, já é bem aceito que a mulher, com o seu trabalho, numa situação de desemprego, “auxilie” o marido na provisão do lar; situação que também pode continuar a ocorrer mesmo depois de o homem conquistar novamente um emprego.

Desses não-ditos, observa-se que a associação do espaço doméstico como “polo correto” do elemento feminino transmite a ideia de que os projetos desse sujeito só serão bem-sucedidos se o lar for compreendido como sua segunda natureza. O problema, no entanto, não resulta do espaço doméstico, e sim da forma como esse espaço é interpretado nas sociedades de classe. Assim, determinar este espaço como único lugar de atuação do feminino, nesse modelo de sociedade, é uma forma de limitar o desenvolvimento de potencialidades das quais as mulheres sejam possuidoras.

99 - Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41663-censo-2022-em-12-anos-proporcao-de-mulheres-responsaveis-por-domicilios-avanca-e-se-equipara-a-de-homens> Acesso em: 25 de ago. 2025.

Também é possível observar de modo silenciado que mesmo que no modo de produção capitalista a figura feminina combine as atividades domésticas as do mercado laboral, essa última é frequentemente vista como secundária porque o sistema não pode arriscar que ela deixe de atuar no cuidado da família e contribuir para a reprodução da força de trabalho. Pois, ainda que seja muito lucrativo para o capital que as mulheres tenham uma dupla jornada, há de se garantir a reprodução do *status quo* na educação dos filhos e a produção do seu trabalho não-remunerado em casa.

Quadro 3: Sequência Discursiva três¹⁰⁰

Então, **a mulher que esteja em situação de vantagem**, digamos, até mesmo culturalmente ou socialmente e financeiramente, **Chico dizia que ela precisava de muito tato, muita humildade para continuar sendo cooperadora do progresso do esposo, abstendo-se de falar a respeito**. Ah, eu ganho mais, não é? Principalmente para os filhos, para a família. O meu trabalho é melhor do que o do meu esposo, **porque isso pode criar um constrangimento e, às vezes, um constrangimento insuperável**, que possa terminar em um conflito do casal, um conflito entre os dois. Principalmente no mundo atual, no mundo de agora, em que a mulher, graças a Deus, felizmente, está tendo muitas oportunidades.

Fonte: Os autores.

Esse discurso é de um líder espírita estudioso do médium Chico Xavier - legitimado como o reencarne do criador do espiritismo. Publicado em maio de 2025, esse dizer tematiza sobre a percepção desta figura mediúnica em relação a atitude da mulher que se projeta mais que marido por ocupar uma posição de maior destaque. Nessa SD3, no plano do que está explícito, nota-se através de fios discursivos como “ela precisa de muito tato, muita humildade para ser cooperadora do progresso do esposo” a necessidade da resignação da mulher ao marido para continuar a contribuir com a evolução deste sujeito mesmo diante da possibilidade de ser independente. Quando o representante diz que a demonstração de superioridade da figura feminina “pode causar um constrangimento insuperável”, a não observância a esse arranjo no interior da família se revela como capaz de causar um desconforto avassalador ao homem, que o impossibilite de colocar-se como autoridade dentro do lar.

A associação da mulher casada como cooperadora do marido demonstra a inscrição do líder na Formação Ideológica religiosa cristã, na qual o masculino representa a figura de Deus no núcleo familiar e possui a missão de guiar a sua família, enquanto a figura feminina o acompanha nesse fim. Além disso, a defesa da não demonstração de ascensão da mulher-casada na família monogâmica nuclear, com o objetivo de impedir desconforto do marido, é efeito da identificação e do atravessamento deste líder espírita pela FD patriarcal, na qual o homem deve ser a autoridade máxima. No entanto, filiado à doutrina espírita clássica, essa preocupação em relação ao poder que os sujeitos possuem na família se torna contraditória, pois, calcada no princípio kardecista de igualdade, essa vertente compreende que todos os sujeitos são valorados igualmente em espírito e, nessa condição, é ele quem escolhe os corpos que irá ocupar e progredir conforme o seu propósito evolutivo.

100 - Disponível em: <https://youtu.be/BXr85zKQr0M?si=tdYEbr4oIBMUUp5I>. Acesso em: 07 de ago. 2025

Embora o espiritismo seja uma doutrina que se articula na ciência, na filosofia e na moral, e que normalmente pregue o discurso de igualdade entre os sexos, é possível ver visões sociais antagônicas entre os líderes, razão pela qual eles podem ser distinguidos em progressistas e não progressistas. Estes se ajustam aos princípios do catolicismo tradicional, enquanto aqueles buscam romper com os ensinamentos da doutrina cristã. Como analistas do discurso, acreditamos que isso ocorre porque é muito difícil escapar da ideologia dominante. Além da diferenciação acima referida, Fernandes (2018, p. 75) apresenta o “espiritismo providencialista”, como uma conduta que visa à aceitação das “leis vigentes” e a obediência à organização tradicional de família por meio das manifestações mediúnicas, a fim de deslegitimar determinadas práticas liberais e enaltecer as conservadoras. Assim, a não validação da superioridade da mulher no interior do grupo familiar evidencia a inscrição desse representante religioso na FD religiosa espírita providencialista.

Ademais, implicitamente verificamos que no caso de a figura feminina não seguir o rígido arranjo no qual o marido esteja em posição superior, ela pode ocasionar um desmanche na família. Embora essa pareça ser uma forma de manter a igualdade entre os sexos, amplamente defendida na moral espírita, é a expressão mais pura do patriarcalismo, pois a demonstração de superioridade do homem na família burguesa monogâmica nuclear não só é possível, como também é a expressão natural. Segundo Mészáros (2011, p. 278) “[...] a família, por sua vez, ocupa uma posição de importância essencial na reprodução do próprio sistema do capital: ela é seu “microcosmo” insubstituível de reprodução e consumo”. Isso porque, mesmo com as diversas transformações que afetaram a forma de organização da família nuclear, essa instituição social opera no estabelecimento de regras e funções a serem desempenhadas pelos sujeitos de acordo com a lógica desigual do capital. Por isso, mesmo quando a mulher exerce domínio sobre um homem na esfera laboral, frequentemente um outro sujeito do sexo masculino (como o pai ou o marido) exerce poder sobre ela no grupo familiar.

Desses não-ditos, identificamos como silenciamento o fato de mesmo que a mulher-casada conquiste uma posição superior ao marido, defende-se a manutenção da hierarquia social na família monogâmica nuclear como necessária à ordem social. Acerca disso, retomemos o que comenta Bourdieu (2012, p. 43) “[...] simbolicamente voltadas à resignação e à discrição, as mulheres só podem exercer algum poder voltando contra o forte, sua própria força, ou aceitando se apagar, ou, pelo menos, negar um poder que elas só podem exercer por procuração”. Nessa ótica, para que se mantenha a harmonia da família, a figura feminina deve manter uma postura passiva, pois, do contrário, poderá gerar um desequilíbrio no lar. Essa, porém, parece ser a expressão mais clara da dominação masculina para manter vivo o poder do macho. Pois como comenta Saffioti (1987), à medida que a mulher anula ou renuncia a possibilidade de exercer poder no lar para que um homem o faça (ou o inverso), também não há a possibilidade de os filhos possuírem um espaço no qual possam se desenvolver integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das análises, verificamos que os/as representantes contribuíram para a manutenção da mulher nos espaços já determinados pela inculcação ideológica à medida que, atravessados pela ideologia dominante, legitimaram a atuação do feminino na esfera reprodutiva e no desempenho de tarefas de cuidado como as mais importantes funções que a mulher é capaz de desempenhar, figurando como únicas legítimas de um “destino natural”, instituído em sua criação. A nosso ver, isso é uma tentativa de fazer com que este sujeito, que tem se ausentado do espaço doméstico e ocupado o mercado laboral, não se exima da responsabilidade pelo lar e pela estruturação do grupo familiar, funções com as quais o Estado conta para garantia da produção e reprodução da força de trabalho no sistema de produção capitalista.

Acerca da pergunta de pesquisa empreendida no início deste trabalho, constatou-se que: apesar das distintas formas organizacionais das religiões em análise, haja vista a moral cristã-católica basear-se numa organização patriarcal; a moral protestante de denominação pentecostal já permitir, em parte, a ordenação de mulheres como pastora; e a moral espírita organizar-se de forma liberal, com permissão de atuação da mulher no comando dos centros espíritas, através do princípio de igualdade entre os sexos; os discursos de ambos representantes se tornaram uníssonos na legitimação dos papéis tradicionalmente destinados a mulher, como socializadora dos filhos e organizadora do lar (nos quais ela figura como cuidadora). A nosso ver, grande parte disso vêm de raízes da tradição judaica, na qual a mulher esteve frequentemente associada à esfera doméstica e determinada a ser submissa a um homem. A partir deste trabalho, esperamos ter contribuído com os estudos que buscam pensar a maneira como as religiões, com seu poder disciplinador, atuam no controle do feminino.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- AUBREÉ, Marion. Brasil: as mulheres pentecostais entre ‘combate’ e ‘libertação’. **Revista Antropológicas**, v. 25 (1), p.167-194, 2014. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/376>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BAUMERT, N. **Mulher e homem em Paulo**: superação de um homem mal-entendido. Tradução de Haroldo Reimer e Ivoni Richter Reimer. São Paulo: Loyola, 1999. p.178. (Bíblica Loyola, 26).
- BÍBLIA. Novo Testamento. João: In: **Bíblia**. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. 3º edição. Brasília - DF: Edições CNBB, 2019. p. 1468.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p.43.

BUENO, Cléria Bittar. Doutrina espírita e as mulheres. **Revista Brasileira de História das religiões**, Paraná, v.1, n.3, p. 139-165, jan, 2009.

CAMINHA, Carla. Um novo olhar sobre a condição feminina no catolicismo. **Revista Habitus**: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.6, 15 jul. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/view/11272>. Acesso em: 08 jul. 2025.

CHAMPLIN, Russell Norman. **Enciclopédia de Bíblia Teologia e Filosofia**. 8.ed. V. 4 São Paulo: Ed Hagnos, 2006, p.394-401.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

DEVREUX, Anee-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. **Cadernos de Crítica Feminista**, ano V, n. 4, dez. 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Lenadro Konder. 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERNANDES, Dmitri Cerboncini. **Entre a terra e o céu**: providencialismo e construcionismo no espiritismo kardecista. In: LELLIS, Nelson; PY, Fábio (orgs.). *Religião e Política à Brasileira*: ensaios, interpretações e resistência no país da religião. São Paulo: Edições Terceira Via, 2018, p. 71-80.

FUNAN, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2002.

FURLIN, Neiva. A produção do feminino: Representações de gênero no discurso da teologia católica tradicional. **Revista estudos de Sociologia**. Recife, v.2, n.22, p.145-196, mai. de 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revsocio/article/view/235744/28584>. Acesso em: 10 de ago. 2025.

GREGOLIN, Maria do Rosário. A Análise do Discurso: conceitos e aplicações. In: **Alfa**, v.39. São Paulo (SP): 1995. p. 13.

KARDEC, Allan. **O livro dos Espíritos**. Contendo os princípios da doutrina espírita. 149 ed. Tradução Salvador Gentili. Revisão de Elias Barbosa. Araras, SP: IDE, 2004[1857].

MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 392.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. p.29.

PÊCHEUX, Michel **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Unicamp, 2009. p.82.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2.ed. Petrópolis, vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. 1.ed. São Paulo: moderna, 1987.

SILVA, Elizete da. As mulheres protestantes: educação e sociabilidades. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Paraná, v.7, n.21, p.161-190, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v7i21.26581>. Acesso em: 04 jul. 2025.

ENTRE SILENCIAMENTOS E PROMESSAS: O DISCURSO DO SUJEITO COACH NA ERA DIGITAL

Brenda Gomes da Silva (UNEAL)

Ahiranie Sales dos Santos Manzonni (UNEAL)

INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, observa-se a ascensão, impulsionada pelo advento da tecnologia, de práticas discursivas e sociais voltadas ao esvaziamento de vínculos coletivos, à medida que a ideia de sucesso associada à autopromoção e à agilidade ganha espaço em escalas transcendentais. Diante de uma sociedade que forma indivíduos cada vez mais consumistas e imediatistas, a mídia se sobrepõe aos valores culturais e interfere como um espaço legítimo de autoridade simbólica. Ela não apenas informa, mas também molda os sujeitos, principalmente, para buscar a validação nos espaços virtuais e realizar os interesses individuais. O silenciamento dos conflitos estruturais contribui não só para a homogeneidade do conceito de sucesso e prosperidade, mas também atua na produção de sujeitos que são direcionados a cristalizar discursos de autossuperação e a promessa de liberdade financeira, através deles são levados a se reconhecerem nos discursos desenvolvidos por figuras simbólicas como os *coaches*.

É sintomático que, na atualidade, o discurso midiático atravesse de forma proeminente a sociedade contemporânea, sobretudo em razão de sua ampla difusão nas mídias digitais, onde se desenvolvem, se reinventam e se legitimam, com maior intensidade, práticas culturais e ideológicas. Nessa conjuntura pervasiva, o discurso *coach* ganha centralidade não apenas por seu caráter performático, mas por conseguir estabelecer um simulacro de liberdade e de escolha. Inserido nesse contexto, o discurso *coach* encontra um terreno fértil para consolidar modelos de dizeres legitimados, pautados na ideia de sucesso como exclusividade do esforço pessoal. A promessa de prosperidade, quando deslocada da esfera coletiva para a de desempenho individual, não se configura unicamente como um recurso de convencimento, mas transforma-se em um dispositivo ideológico que compele o sujeito a assumir integralmente a responsabilidade por sua própria trajetória.

É a partir dessa relação entre discurso, mídia e compreensão individual de sucesso que este trabalho se insere. As investigações percorridas, partem da observação crescente do espaço ocupado pelo discurso motivacional de *coaches* em plataformas digitais, especialmente em redes sociais como o Youtube. A escolha temática emerge, portanto, da inquietação teórica em torno de como a linguagem opera na construção ideológica dos discursos do sujeito *coach* nesse sistema midiático popularizado. Do

ponto de vista científico, a relevância desta pesquisa reside na contribuição que oferece ao campo da Análise do Discurso materialista, ao investigar esse fenômeno discursivo contemporâneo ainda pouco explorado no escopo teórico dos estudos discursivos.

Especificamente, a pesquisa objetiva analisar os efeitos de sentidos e os silenciamentos produzidos no discurso de promessa do coach no contexto digital contemporâneo em *lives*. Para tanto, propõe-se a identificação dos mecanismos discursivos que sustentam o discurso de promessa de prosperidade, assim como o mapeamento dos sentidos atribuídos ao sucesso e a concepção de vitória por esses sujeitos. Estima-se, ainda, compreender de que modo os discursivos analisados reforçam ou ocultam as contradições sociais que a promessa de prosperidade refletida no contexto neoliberal provoca, bem como os elementos ideológicos envolvidos pelo simulacro que o sujeito *coach* reforça para a construção de sua autoridade no ponto de vista da construção de significação.

Para isso, a base teórica desta pesquisa ancora-se na Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana, perspectiva que compreende o processo do discurso atravessado por ideologia, história e condições de produção. Em conformidade com as análises, as reflexões propostas se ampliam no diálogo com teóricos como Debord (1997), Chaui (2006) e Castells (1999) para o entendimento da mídia enquanto aparelho ideológico responsável pela naturalização dos discursos. Soma-se nessa intersecção, as proposições feitas por Han (2015) a respeito do sujeito contemporâneo inserido na redoma neoliberal de alta performance, além de outras contribuições vistas ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

O que hoje denominamos “Análise do Discurso” engloba uma multiplicidade de enfoques, conforme destaca Teixeira (2005), que vão desde as vertentes anglo-americanas até as francesas, com ênfase em teóricos como Pêcheux e Foucault. A singularidade da perspectiva pecheutiana, entretanto, reside em torno da sua compreensão do discurso como prática social inerente a estruturas dominantes nas quais as ideologias se reproduzem. Amparado pelas reflexões de Althusser e pelas tensões políticas do século XX, Pêcheux propõe um novo olhar sobre a linguagem, que deixa de ser apenas um instrumento de comunicação para se tornar um campo de disputas ideológicas, no qual se revelam os modos como determinados dizeres se naturalizam.

Em decorrência do efervescente contexto da Segunda Guerra Mundial, especialmente durante a década de 1960, período descrito por Carneiro (2007) como a “era das contestações”, a polarização entre capitalismo e socialismo ganhou forças e obras marxistas foram ressignificadas no confronto com paradigmas socioeconômicos postos em evidência. Não obstante aos pontos expostos, acontecia um movimento estudantil em Paris, no qual cada vez mais questionava-se a estrutura excludente e elitista disseminada nas universidades francesas. O impacto no panorama circunstancial

afetou não só as dimensões sociais, mas também a própria conjuntura epistemológica. Nesse quadro, a Análise do Discurso desenvolvida por Pêcheux se consolidou como uma ferramenta teórica crucial para compreender as relações entre linguagem, história e ideologia, um impacto linguístico que, na perspectiva de Orlandi (1994, p. 7), foi “o acontecimento teórico mais importante, depois do estruturalismo na França.”

Ao colocar em evidência o objeto discurso em seu estudo, o teórico, inserido em um contexto político e cultural marcado por debates sobre os limites do estruturalismo vigente, define sua teoria na relação entre linguagem e conhecimento. Diferentemente de Saussure e outros teóricos estruturalistas, que viam a língua do ponto de vista da neutralidade, Pêcheux enfatiza que “a ciência é, antes de tudo, a ciência da ideologia com a qual rompe. Logo, o objeto de uma ciência não é um dado empírico, mas uma construção” (Pêcheux, 1997, p. 14). Esse ponto de vista ressalta que a coerência interna do saber científico não bastava, sendo indispensável a análise de seu processo de refração com o exterior, isto é, de como a ciência se constituía em tensão com as forças ideológicas que a permeavam. A Análise do Discurso, nessa lógica, surge metodologicamente alicerçada na premissa de que linguagem e ciência são atravessadas por interesses políticos e sociais, desse modo para Pêcheux, o discurso não se reduz a um mecanismo de mera expressão de ideias, mas configura-se como lugar de materialização de práticas ideológicas.

Além desses aspectos, para o teórico, era impossível estudar língua e fala de maneira apartada, uma vez que, na conjunção, a língua não se apresenta como algo meramente estrutural, mas como um acontecimento do significante (Orlandi, 1999). A própria palavra, nessa linha de raciocínio, carrega sentidos anteriormente construídos e pré-determinados, o que evidencia a interpelação produzida no discurso pela historicidade, pelo simbólico e pelo inconsciente. Dessa forma, a língua, na Análise do Discurso, deve ser compreendida em sua processualidade histórica, pois é feita e ressignificada a partir de enunciados já proferidos; por isso, é entendida como o meio simbólico sobre qual o discurso opera.

O discurso nesse sentido, trata-se de um efeito não linear, constituído pela significação, e não por condições estanques ou herméticas. Nesse campo teórico, o discurso se assume como objeto material, instaurado em uma relação polivalente entre história, ideologia e linguagem. Com base nesse entendimento, compreendemos que o discurso não nasce de forma isolada, mas como resposta a outros dizeres que o antecedem. Ele não se restringe a um espaço simbólico de manifestação de ideias, mas constitui uma forma de externalização do agir do sujeito diante do mundo. O sujeito, empreendido aqui não é dado, ele é construído em uma relação estreita entre linguagem e ideologia.

É também através desse prisma que se forma a construção da triade, na qual o materialismo histórico justifica a afirmação de que o discurso não é um fenômeno isolado pois ninguém é plenamente “dono” de seu dizer, as enunciações, portanto, são

fruto de construções determinadas por condições materiais e históricas. Paralelamente, a Linguística é mobilizada para ressaltar que o ato de enunciar não emerge de uma autonomia absoluta, mas se realiza por meio de estruturas preexistentes. Entre esses dois eixos, a teoria do discurso insere-se para analisar como as práticas discursivas são historicamente determinadas por relações de poder, carregando em si as marcas das condições ideológicas que as engendram. Os sentidos, assim, não são fixos, se transformam à medida que os contextos sociais e históricos se alteram. Nesse horizonte conceitual, o discurso é concebido como “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite defini-lo como um espaço de regularidades enunciativas” (Orlandi 1998, p. 11).

Pêcheux nessa conjuntura teórica entende que a língua em si não é ideológica, o discurso, por sua vez, sim. A língua, enquanto sistema, é relativamente estável e não muda de acordo com as classes sociais, contudo, o discurso (a significação dos dizeres) é atravessado pelas implicações ideológicas de classes. A ideologia nesse sentido que fornece as crenças naturalizadas, as ideias que parecem óbvias, mas que são construídas social e historicamente. . Nesse sentido, a ideologia não apenas transforma indivíduos em sujeitos, mas também facilita o processo de auto-sujeição. Conforme essa compreensão, Pêcheux (1997, p. 166) comenta que o assujeitamento ideológico ocorre:

de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas).

Assim, o sentido é material, isto é, ele depende de condições de produção concretas no discurso. Quando a ideologia mascara essas condições e coloca em evidência essas obviedades, ela faz parecer que as palavras “significam por si mesmas”, quando na verdade delimitam certas formações ideológicas.

No cerne da concepção de sujeito, existe também a perspectiva lacaniana em que a noção de falta se torna essencial para compreender o modo como os discursos se constituem. Isso ocorre porque o sujeito, como mencionado anteriormente, não é pleno de controle, ele não se basta. A incompletude inerente ao indivíduo o condena a uma busca incessante por aquilo que o preencha. No campo linguístico ele é movido pelo desejo e atravessado pela ideologia e, quando adentra na linguagem, é submetido a ela. Quando Pêcheux articula isso a sua teoria, aloca a noção de falta e de desejo as condições de produção dos discursos, em que os dizeres do sujeito partem de formações discursivas e revelam o modo como ele é assujeitado pela ideologia. Nesse sentido, mesmo que ele seja interpelado a ideologia, ele é sujeito ao deslize, o que o faz revelar falhas e resistências nos discursos.

A MÍDIA E O SEU LUGAR NA CONTEMPORANEIDADE

É nesse horizonte teórico que também perscrutamos o discurso midiático, este que se sobrepõe aos valores culturais e interfere como um espaço legítimo de autoridade simbólica. O discurso midiático não apenas informa, mas também molda indivíduos a buscar os seus próprios interesses de forma constante. O silenciamento dos conflitos estruturais contribui não só para a homogeneização dos conceitos de sucesso e prosperidade, mas também para a produção de sujeitos direcionados à cristalização de discursos de autossuperação e à promessa de liberdade financeira. Por meio deles, esses sujeitos são levados a se reconhecer nos discursos desenvolvidos por figuras simbólicas, como os *coaches*.

A passagem da imprensa à televisão e, depois, à internet, reorganizou as formas de circulação de sentidos, sempre dentro da lógica capitalista e da sociedade do espetáculo descrito por Debord (1997), no qual tudo se converte em mercadoria. A televisão, como observa Chauí (2006), consolidou-se como mercadoria de conteúdo, definindo o que seria visível ou invisível. Em nível restrito, as condições de produção desses discursos se concretizam nos espaços digitais, por meio de plataformas como YouTube, regidas por algoritmos e métricas, em formatos específicos como lives e vídeos curtos, voltados a um público desejante de prosperidade e reconhecimento. Assim, os sentidos não circulam de forma neutra, mas sempre já atravessados por interesses e silenciamentos.

Chauí (2006), em sua obra *Simulacro e Poder*, traz grandes apontamentos sobre o deslocamento estrutural que o campo midiático, na condução contemporânea, mascara no que diz respeito aos processos discursivos. Esse argumento é desenvolvido pela autora ao evidenciar como esse poder de exposição midiática esteve, por muito tempo, atrelado às mãos de poucos grupos. Não obstante, ela utiliza como exemplo a figura do “formador de opinião” como um sintoma desse modo de segregação. Em seu ponto de vista, o direito à expressão pública é condicionado, ainda que de maneira implícita, à mediação exercida por fontes que detêm um poder de opinião maior. Essa mudança, discorrida por Chauí, se intensifica por outras óticas quando retomada a essa linha de pensamento a partir dos adventos das tecnologias digitais.

Em discursos como os de *coach*, vemos também um “formador de opinião” sob uma nova condução de visibilidade digital. A autoridade construída em seus fios discursivos é permeada por uma performance que ultrapassa formações técnicas, estas que se tornam regidas por um simulacro que, por sua vez, produz as relações de poder em forma de espetáculo. Nesses parâmetros, aquilo que chamamos de rede sociais já é filtrado e contido por critérios de naturalidade, impostos por instâncias mediadoras intrínsecas à realidade. Isso transforma o pensamento crítico em uma conjuntura opinativa e filtrada sobre o que realmente é. Ou seja, o que importa para a sociedade do espetáculo não é o conteúdo na construção dos fatos, mas sim a forma como essas informações serão transmitidas. Assim, tanto o discurso midiático produzido pelas massas

quanto o discurso *coach* pelos meios digitais constroem-se como forma de promoção de autoridade e, portanto, não se centram na informação em si, mas na encenação dela.

Ademais, esses discursos encapsulados, originários dessas condições de cunho voltado ao entretenimento, estão ancorados, como aponta Chauí (2006), na necessidade humana de lazer, compreendido como algo vital ao metabolismo do indivíduo. O problema, entretanto, surge quando essa necessidade é capturada pela lógica da alienação. Nesse contexto, o *coaching* se insere como um processo de auxílio de indivíduos na melhoria de seu desempenho e na busca pela sua felicidade profissional e pessoal. O *coach* seria o profissional responsável por exercer essa função e o *coachee* seria o indivíduo que vivencia e coloca em prática os aprendizados adquiridos nas sessões de mentoria.

Nessa ótica, mesmo nos momentos de lazer, o espetáculo permanece em vigor, uma vez que não há como escapar completamente dessa redoma. Em termos mais práticos, observa-se que, na atualidade, nossos instantes de lazer são permeados pelas redes sociais, espaços atravessados por essa mesma lógica. Assim, seja sob a forma de propaganda, publicidade ou até mesmo nas interações entre sujeitos, tudo se organiza à mercê do espetáculo. Entretanto, não se pode afirmar que tais determinações sejam absolutas. Como postula Debord (1997), o verdadeiro encontra-se velado dentro da lógica do que é falsamente performado. O discurso de liberdade de escolha do sujeito *coach*, por exemplo, está preso à venda de promessas que aparentam ser verdadeiras, mas que camuflam um sistema baseado na aparência e no sucesso encenado. Mesmo quando essas “verdades” são projetadas, elas se reconfiguram segundo moldes de encaixe dentro desse sistema. O espetáculo, nas palavras de Debord (1997, p. 16), “é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência”. Ou seja, o sujeito *coach* está imerso na performance de um ideal socialmente valorizado, tornando aquilo que ele oferece algo também desejado.

Em conformidade com as perspectivas propostas por Debord, ao refletirmos sobre a insuficiência como estrutura de desejo para uma conquista nunca plenamente alcançada, observamos que, na trajetória delineada pelo neoliberalismo, não existe ponto de satisfação possível, e nenhuma forma de vida é legítima se não estiver condicionada a uma produção exponencial e ininterrupta.

Quanto a isso, Oliveira (2018) observa que há uma tendência contemporânea à individualização da responsabilidade sobre aquilo que ocorre com aquele que consome os serviços de um *coach*. Han (2015) em conformidade com o esquema que elencamos, discute a respeito da “sociedade do desempenho” como uma atual fase neoliberal do capitalismo, caracterizada por um estímulo permanente à auto performance. Lazzarato (2017) analisa também essa lógica quando infere que a crise que vivenciamos se articula por meio da subjetividade neoliberal voltada ao próprio sujeito. Na perspectiva do autor, existe uma articulação contemporânea que aponta para a transformação do indivíduo em um “empreendedor de si” (p. 14).

O SUJEITO COACH

As hipóteses sobre a origem etimológica da palavra coach se difundem de diferentes maneiras, principalmente quando confrontadas com o cenário atual de grandes holofotes na mídia corporativa e nas redes sociais. Barati (2015) comenta que uma dessas hipóteses é a de que o termo tenha sido desenvolvido no vilarejo húngaro Kocsi, onde eram produzidas carruagens que tinham por finalidade conduzir pessoas. A linha de raciocínio é clara quando o termo é usado como o ato de auxiliar alguém para a condução de saída de uma situação para outra, um lugar de insatisfação para um de progresso. Além dessa perspectiva, outra seria a de que a palavra surgiu em 1500 como uma derivação do vocábulo francês *Koch*, que também tem como sentido o de carruagem (Marion, 2019).

No contexto do discurso de promessa analisado nesta pesquisa, observa-se que a posição de sujeito *coach* se apropria de uma autorização simbólica para prescrever as regras de sucesso, a motivação e a alta performance. Essa posição é socialmente dada e ancorada por formações discursivas que associam prosperidade à responsabilidade individual, por meio de atravessamentos que permeiam a trajetória dos sujeitos interpelados. Ao estarem situados em uma sociedade pautada por práticas de consumo que remetem à ideia de felicidade com a aquisição de bens, existe implicitamente uma busca intrínseca e inesgotável por possuir o sucesso e a liberdade que essa simbologia atribui ao material. O *coach*, no entanto, não é um lugar discursivo fundamentado na ciência. Com base em Marion (2019), é um papel que reivindica ferramentas e premissas de outras áreas do conhecimento, sejam elas empiricamente comprovadas ou não.

A respeito disso, Casaqui (2017) aponta que essa instrumentalização de histórias como forma de inspiração constitui um mercado de ideias, logo, histórias de superação, cura e sucesso tornam-se produtos de consumo simbólico. Aquele que conta as histórias (o influenciador) passa a ocupar uma posição social de autoridade afetiva, pois é seguido, admirado e ouvido. Nesse sentido, o sujeito estudado insere-se nessa posição, pois sua fala não se ancora na ciência ou na razão, mas em seus testemunhos e na prescrição de seus modelos de comportamento. Esse lugar determinado pela posição social do *coach*, embora seja desenvolvido de maneira performática, produz efeitos de sentidos cristalizados que refletem uma formação ideológica permeada por um ideário neoliberal, o qual esconde camadas mais densas que serão tradadas na sequência de análise dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Conforme discutido ao longo das seções precedentes, intenta-se aqui reunir as contribuições do aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso, a fim de que se cumpram os objetivos propostos neste estudo. Com o intuito de manter a clareza na construção do trabalho, optou-se, para fins de organização, a exposição das sequências

discursivas (SDs) em recortes com base em sua relevância. Em vista disso, cada sequência discursiva será identificada a seguir por meio de uma sigla de enumeração (SD1 e SD2).

A fim de que se trilhe um caminho linear na pesquisa, parte-se das noções desenvolvidas por Marconi e Lakatos (2007) acerca da metodologia de base qualitativa. Vale ressaltar que, neste contexto, os dados coletados também seguem uma abordagem interpretativista, orientada pela identificação de significados por meio do universo qualitativo da pesquisa. Por meio dessa perspectiva, a visão de mundo dos envolvidos é um catalisador para as ponderações emergentes nos pontos de tensionamento mais profundos do *corpus* selecionado. Nessa conjuntura, o *corpus* da pesquisa é composto por sequências discursivas extraídas de duas transmissões ao vivo pela plataforma YouTube, disponibilizadas em domínio público¹⁰¹. O recorte das sequências privilegia o formato *live* por se tratar de um gênero discursivo digital atual que marca um formato de transmissão em tempo real, de interação e alcance em larga escala.

Ambas as transmissões selecionadas ocorreram no ano de 2024 e foram utilizadas pelos sujeitos *coaches* como uma ponte estratégica para a divulgação de programas ou dos chamados “métodos” próprios de alta performance. Devido à própria lógica algorítmica da plataforma de alta retenção, observa-se o favorecimento de transmissões ao vivo, dado que estas retêm um alto número de comentários, curtidas e engajamento. A escolha pelo formato *live* não é neutra, uma vez que ele permite uma maior conexão emocional e enquadra esses sujeitos como acessíveis e autênticos. Os vídeos estilo palestra, com participantes interessados presencialmente e também de maneira remota, despertam a capacidade de convencer para gerar “transformações” na vida dos sujeitos espectadores. Em horas de captura, a espiritualidade e a sugestão do sucesso com esforço próprio são incorporadas à oralidade midiaticizada, em uma sintonização que não é só transportada para os presentes em seus auditórios, mas também transmitida em escalas digitais.

Quadro 1: Sequência discursiva um (SD1)

Então quando você falar assim: “Ô, eu estou decidido a prosperar.” Se você tiver decidido a prosperar e pegar instruções na palavra, vai mais rápido. Sabe por quê? Porque se **você pegar na palavra e entender que tá escrito assim que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus**, chamados segundo o seu propósito, você vai falar assim: “Ô, tudo que acontece comigo, a Bíblia tá dando uma instrução, é pro meu bem. Eu vou avançar com isso.”

Fonte: Youtube, transcrição própria

Referente ao plano do que é expresso nas materialidades, a sequência discursiva explicita uma decisão de prosperidade, o sujeito declara essa decisão de maneira individual, através do vínculo de sua escolha à obediência na reinterpretação da palavra

101 - Acesso disponível em: <https://www.youtube.com/live/jDo0kSrGo5g>

https://youtu.be/B_7mSidnX_M?si=lyZhiSCMWb0P_gGK

presente na Bíblia. Em fios discursivos como “todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus”, existe a fundamentação de que a expectativa de sucesso e alcance de resultados requer a concepção de que tudo, inclusive o sofrimento, seja interpretado como um instrumento para o bem do processo de conquista daquele que é fiel. Ademais, o uso de verbos no modo imperativo e injuntivo, em expressões como “pegar instruções na palavra”, “entender que tá escrito”, “você vai falar assim”, gera sentidos de comando e orientação, sobre a ótica de uma relação entre aprendiz e seguidor.

Em um plano mais profundo, o que chamamos de não ditos do discurso, revela-se ainda mais a questão da prosperidade. A predominância desse informe aparece não apenas como uma promessa divina coletiva, mas também como um resultado direto da ação dos sujeitos. Embora mencione o amor à figura divina, a ênfase no ato da prosperidade não é nomeada de forma declarada, mesmo sendo o aspecto central debatido. Existe, portanto, de maneira implícita, uma relação meritocrática com a fé, discorrida nos argumentos feitos pelo sujeito *coach*, uma vez que há a sugestão de que quem “pega” as “instruções” alcança o sucesso. O medo e a culpa são as maiores ferramentas de manipulação existentes. Seja de forma patente ou velada, o medo está dançando nas entrelinhas do discurso coaching. Logo, quando a indivíduo não alcança seus objetivos, a culpa se instala, porque ele é o único responsável pelos seus fracassos. Assim temos uma parceria discursiva que falam do mesmo lugar ideológico, *coach* e pastor, em que cada um leva o seu quinhão de lucros às custas do medo e da culpa de seus mentorados, pois estão inseridos numa Formação Ideológica mercadológica e religiosa.

Foucault (2014) interpreta a lógica do biopoder como atuante no processo de fabricação de “corpos dóceis”, aqueles economicamente úteis e politicamente submissos à lógica do capital. A docilidade se intensifica quando, como observa Guattari (2011, p. 23), está inserida no âmbito da produção de percepções individuais, dimensão na qual “a produção subjetiva é a principal matéria-prima do capital”. Essa conjuntura neoliberal apontada por Guattari (2011) e também por Han (2015) revela moldes que delineiam a exigência da alta performance na contemporaneidade. Nesse cenário, a autoexploração percorre uma obediência guiada por lógicas narrativas inspiracionais, que silenciam contradições sociais e reafirmam a moral e o esforço individual como solução universal.

As condições sociais e históricas, em vista disso, compreendem efeitos de sentido que esboçam o apagamento ou a omissão dos fatores que influenciam as experiências vinculadas às desigualdades sociais, sendo estas substituídas pela ótica da doutrina do sucesso. A omissão da injustiça e das disparidades sociais é feita, muitas vezes, inconscientemente, com o objetivo de ocultar o desalinhamento comunitário no imaginário, preenchendo-o com a ideia de transformação pessoal e ascensão material e espiritual. Quando o sujeito silencia a pobreza, desigualdade e diversos outros fatores que culminam para precarização do trabalho, ele orbita em um simulacro que performa a realidade através de outros sentidos, estes responsáveis por protegê-lo e naturalizá-lo.

Quadro 2: Sequência discursiva dois (SD2)

Ainda nem começou. Eu vou ficar impressionado com isso. **Coloca algo no seu coração. Ou você vai ser um escravo desse sistema** que tem aí ou então você vai ser um dos **governantes** mais prósperos que já pisou aqui na terra. Mas precisa ser generoso, precisa amar a sabedoria, **precisa ser transbordante, precisa ser dedicado**, precisa levar com afinho.

Precisa amar gente. Se eu fosse capitalista, rapaz, eu já tinha parado faz tempo. Só que eu não sei para que fui mexer nessas coisas. Eu fui descobrir que **sou governista**. E eu vou contar um segredo para vocês: nunca um povo pobre vai governar. **Pobres não governam. Só obedecem**. Para governar, tem que ser próspero. E nem falei de dinheiro ainda. A maior prosperidade é o pensamento, a imaginação, a liberdade. Todas elas em fila.

Fonte: Youtube, transcrição própria

A sequência discursiva dois (SD2) mobiliza uma série de funcionamentos ideológicos que interpelam o sujeito por meio de uma construção bipartida. Ele interpreta uma divisão social entre aquele que é o “escravo desse sistema” e, ao mesmo tempo, se posiciona como um ser “governante próspero”. No plano da materialidade do que é expresso, inicialmente o sujeito discursivo constrói sequências enunciativas de modo afetivo, quando usa termos como “coloca algo no seu coração”, no intuito de promover novamente uma relação emocional e de autoridade com o interlocutor. A dicotomia anteriormente mencionada se expande para níveis entre “escravidão” e “governo” e arquiteta uma divisão entre sujeitos fracos (aqueles submissos ao sistema) e sujeitos fortes (aqueles capazes de amar, serem transbordantes e dedicados para governar).

Ao partirmos para os não ditos, a sequência discursiva revela efeitos de sentido que afirmam, em declarações como “nunca um povo pobre vai governar” e “pobres não governam, só obedecem”, uma governabilidade apresentada como escolha individual, mesmo que esteja inserida em um sistema estatal já vigente. Existe, portanto, uma naturalização da exclusão, em que a pobreza seria, por consequência, fruto da falta de esforço, sabedoria ou espiritualidade. Todo sujeito, nessa linha de raciocínio implícita, teria o poder de governar, desde que mude sua perspectiva de vida. O sucesso seria, então, uma ação exclusivamente do sujeito, e não um produto das condições externas.

Ao contemplar o plano silenciado, é vista, sobretudo, a ausência de qualquer perspectiva coletiva, uma vez que o discurso se ancora na figura do sujeito como autorreferencial. Na medida em que transforma o ato de governar em uma encenação de si mesmo, evidencia-se mais uma vez um traço característico do simulacro midiático. Como pontua Chauí (2005), o simulacro é uma imagem simulada da realidade, por meio da qual se constrói uma representação que simula um modelo que não existe ou que nunca foi utilizado. Essa encenação da materialidade oculta a própria realidade que afirma representar. Quando o sujeito da SD2 se diz “governista”, ele apresenta uma realidade fictícia, pois o ato de governar é apresentado como uma possibilidade simbólica de escolha individual. O discurso além de silenciar as desigualdades e exclusões mencionadas na SD1, projeta um sujeito que faz uma negação identitária ao declarar-se

fora da lógica capitalista, sua atuação, no entanto, reproduz, ainda que de forma velada, valores morais interpelados por uma FD ético-cristã meritocrática.

Dessa forma, a SD2 apresenta o entrecruzamento de diferentes formações ideológicas e discursivas ao operar por meio de matrizes religiosas, neoliberais e midiáticas que convergem na produção de sentidos que induzem a interpelação do sujeito. Essas formações sustentam um discurso que conduzem o sujeito a se perceber como governante de si mesmo, assim como o incita a naturalizar a exclusão social como uma escolha e não como uma circunstância imbricada nas relações de poder. O funcionamento dessas FDs, projetadas pelo sujeito *coach*, opera também no processo de manutenção de uma ordem ideológica capitalista dissimulada sob o disfarce da superação e elevação espiritual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto ao longo das seções anteriores, o objetivo principal deste trabalho monográfico foi o de analisar como o discurso *coach*, sustentado por uma lógica baseada na sociedade do espetáculo e performatividade, não apenas comunica, mas encena uma realidade, na qual o sujeito é interpelado como autônomo e responsável por atingir sua força e vontades individuais. Sob o viés teórico-metodológico da Análise do Discurso, compreende-se que o discurso de *coach* se constitui a partir de formações que se inscrevem em condições históricas e ideológicas específicas.

No interior desse cenário, o discurso *coach* se ancora em um simulacro de liberdade e de autonomia, reverberado como verdade absoluta. O que essas construções silenciam por sua vez, são determinações materiais que atravessam camadas sociais e limites impostos pelo ambiente do sujeito receptor da mensagem. A omissão da vulnerabilidade e a negação da coletividade, promovem uma opressão sistemática oculta. Isso ocorre devido a repetição performática dessas afirmações, que convidam o sujeito *coach* a exploração dessa posição e o induz à legitimação dessas fórmulas de superação e de fé validadas pela promessa de sucesso. O consumo se baseia na lógica do mercado de subjetividades e pela mídia através do digital, com sua sedução da promessa financeira.

As análises desenvolvidas permitem, assim, desvelar as tramas ideológicas de um discurso cada vez mais proeminente na denominada era digital: o discurso da prosperidade e do sucesso individual. O sujeito explorado nas sequências discursivas, convoca a reconhecer-se como autor de seu destino, ao passo que também atribui o fracasso a sua própria capacidade de agir com mais afinco sob sua realidade.

Essa materialização de uma realidade de alta performance é naturalizada pela ideologia e se propaga de forma mais asseverativa quando recorre aos subsídios do discurso midiático, uma vez que, historicamente e ao longo da sua evolução, sempre foi usado como um sinônimo de confiabilidade. A comunicação, nesse sentido, dirige um discurso através do *coach* para que seja projetado o sentido de que os ouvintes se sintam únicos, tanto do ponto de vista de produtor de sucesso quanto de responsáveis pelos seus fracassos. Não se afirma, apesar disso, que a mídia (incluindo a digital) seja

o único catalisador do sentido capitalizado de promessa de sucesso. Ainda assim, é necessário contemplar sua importância social dentro do meio em que vivemos, bem como o jogo de interesses direcionado ao progresso individual e ao desempenho. Um jogo que define, pelas suas projeções, como esses sujeitos podem assumir o papel de vencedor ou perdedor de sua trajetória pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal. 1987.
- BARATI, G. H. L. **Impasses e perspectivas do coaching**: a psicanálise e seu avessos na (de)formação do trabalhador. 2015, 302 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa Campina, SP: 2015.
- CARNEIRO, E. A. **Notas introdutórias sobre a análise do discurso**. www.duplipensar.net, internet, 11 jul. 2007.
- CASAQUI, V. Abordagem crítica da cultura da inspiração: produção de narrativas e o ideário da sociedade empreendedora. **E-compós**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 01-18, maio/ago. 2017.
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Editora paz e terra. 1999.
- CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Editora fundação Perseu Abramo, 2006.
- DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolíticas**: cartográficas do desejo. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora vozes, 2015.
- LAZZARATO, M. **O governo do homem endividado**. São Paulo: N-1, 2017.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2007.
- MARION, A. **Manual de coaching**: guia prático de formação profissional. São Paulo: Editora Atlas, 2019.
- OLIVEIRA, D.P.R. **Coaching mentoring e counseling**: um modelo integrado de orientação profissional com sustentação da universidade corporativa. São Paulo: Editora Atlas, 2018.
- ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.
- ORLANDI, E. (org.) **Gestos de leitura**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1994.
- PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997.
- TEIXEIRA, M. **Análise de Discurso e psicanálise**: Elementos para uma abordagem do sentido do discurso. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

A CANÇÃO EM TEMPOS LÍQUIDOS: TRANSFORMAÇÕES DO GÊNERO NAS MÍDIAS DIGITAIS CONTEMPORÂNEAS

Evillyn Kauanny Morais dos Santos (UNEAL)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais têm provocado mudanças significativas nas dinâmicas sociais, culturais e comunicacionais da sociedade contemporânea. De modo geral, as relações interpessoais tornaram-se cada vez mais mediadas por dispositivos tecnológicos, ao passo que práticas cotidianas anteriormente realizadas de forma gradual passaram a ocorrer de maneira quase imediata. Nesse cenário, ações como acessar informações, consumir produtos culturais ou se comunicar com outras pessoas concentram-se, cada vez mais, em um único dispositivo, o *smartphone*, que passa a ocupar lugar central na organização da vida social.

Diante desse contexto de aceleração e conectividade, torna-se necessário refletir sobre os impactos dessas transformações no campo artístico, especialmente no que se refere à canção. Atualmente, a música circula de maneira intensa e veloz nas mídias digitais, o que nos leva a problematizar como esses novos modos de circulação interferem nos processos de produção de sentidos, nas formas de escuta e na própria função social da canção. Assim, pensar a canção nesse ambiente implica considerar não apenas sua materialidade sonora e verbal, mas também as condições históricas e tecnológicas que atravessam sua circulação.

Nesse sentido, o interesse em investigar a canção nas mídias digitais emerge de inquietações relacionadas ao fenômeno da música gravada e amplamente difundida pelas plataformas digitais. Ao mesmo tempo em que essa circulação ampliada possibilita maior acesso aos bens culturais, ela também instaura novas lógicas de visibilidade, consumo e permanência, fazendo com que a canção passe a dialogar diretamente com critérios como alcance, engajamento e viralização.

Sob essa perspectiva, a canção pode ser compreendida como uma prática discursiva constituída na articulação entre linguagem, música e história. Ao mobilizar elementos sonoros e verbais, ela produz sentidos a partir das condições sociais de sua produção e circulação, inscrevendo-se em determinados modos de dizer. Desse modo, a canção não se limita à expressão estética ou ao entretenimento, mas configura-se como um espaço de significação no qual se materializam valores, conflitos, memórias e

experiências coletivas. Assim, ao considerá-la como discurso, torna-se possível analisá-la para além de sua superfície sonora, atentando para os implícitos, os silenciamentos e os efeitos de sentido que emergem em sua materialidade.

Além disso, ao observar a presença da canção no contexto digital, torna-se fundamental compreender os modos como ela circula, é reproduzida e passa a ser legitimada nesses espaços. As plataformas digitais, portanto, não atuam apenas como meios neutros de difusão, mas como instâncias que regulam a visibilidade dos conteúdos musicais e influenciam diretamente os processos de subjetivação dos sujeitos. Dessa forma, a relação entre canção e mídias digitais revela-se central para a compreensão das transformações sociais e culturais em curso.

A partir dessas reflexões, este estudo delimita como objeto de análise a canção nas mídias digitais, com foco em plataformas que se destacam no cenário contemporâneo de circulação musical, a saber: YouTube, Spotify, TikTok e Instagram. Esses espaços configuram-se como ambientes privilegiados de produção, difusão e ressignificação da canção, contribuindo para a construção de novos sentidos e modos de escuta na contemporaneidade.

CANÇÃO E SOCIEDADE NO SÉCULO XXI

Segundo Schopenhauer (2006), a música ocupa a posição mais elevada entre as artes, pois expressa diretamente a essência do mundo e os estados internos do ser humano, transcendendo a linguagem e os limites conceituais. Em acordo, Nietzsche (2005) expõe que “sem música, a vida seria um erro”. Pensar a canção na contemporaneidade, portanto, implica reconhecer essa potência expressiva enquanto se considera o contexto histórico e social que molda sua produção e circulação. A canção não existe isoladamente como obra estética, mas se realiza em meio às condições materiais, tecnológicas e ideológicas que orientam como é criada, consumida e reinterpretada, assumindo novos sentidos conforme se insere nos modos de consumo cultural e nas práticas digitais atuais.

A noção de sociedade de massa oferece um ponto de partida fundamental para compreender o deslocamento da arte- e, especificamente, da canção- de uma experiência estética singular para uma lógica de reprodução, padronização e ampla circulação. Nesse contexto, a arte passa a integrar os circuitos da produção cultural industrial, sendo atravessada por critérios de rentabilidade, alcance e aceitabilidade social.

A canção, ao se inserir nesse processo, deixa de ocupar exclusivamente o espaço da fruição estética para se constituir também como mercadoria, sujeita às exigências do mercado e às expectativas de consumo. Segundo Bauman (2008, p.21) “A característica mais proeminente da sociedade de consumidores- ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta- é a transformação dos consumidores em mercadorias”.

Esse movimento não deve ser compreendido como um simples empobrecimento da canção, mas como um deslocamento de sua funcionalidade social. A arte, na sociedade atual, não desaparece; ela é ressignificada. Desse modo, o que se observa é uma tensão

permanente entre a dimensão artística da canção e sua captura pelos mecanismos de circulação massificada, que tendem a homogeneizar gostos, formatos e discursos. Essa tensão se intensifica de modo significativo com o advento das mídias digitais, que não rompem com a lógica da massificação, mas a aprofundam sob novas formas. Segundo Carvalho e Rios (2009):

A partir desse formato digital, o consumo de músicas dentro de um álbum está sendo substituído pela preferência por um consumo por unidade. Em outras palavras, as pessoas parecem não querer mais ter de pagar por uma sequência de canções imposta previamente, como acontece em um CD, representando assim uma negação à ditadura do álbum comercial. (Carvalho; Rios, 2009, p. 76).

Nesse sentido, observamos que as plataformas digitais instauram um regime de circulação marcado pela velocidade, pela repetição e pela saturação de conteúdo. A canção passa a existir em um fluxo contínuo, no qual a permanência dá lugar à substituição constante. Nesse cenário, a contribuição de Bauman (2004) é central para compreender o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito contemporâneo e os objetos culturais. Na modernidade líquida, conforme propõe o autor, os vínculos tornam-se frágeis, provisórios e facilmente descartáveis, e o consumo passa a organizar as relações sociais.

Aplicada à canção, essa perspectiva permite compreender a escuta como uma prática cada vez mais instável. O sujeito-ouvinte não se fixa na obra, não constrói necessariamente uma relação duradoura com ela; ao contrário, consome a canção de forma rápida, muitas vezes fragmentada, guiado por playlists, sugestões algorítmicas e tendências momentâneas. A canção, nesse contexto, funciona menos como espaço de elaboração simbólica e mais como um objeto de uso imediato, ajustado à lógica do consumo rápido e da satisfação instantânea. Em consonância com o exposto Gillespie *et al.* Destaca:

Várias plataformas fornecem serviços de recomendação que identificam conteúdos “relevantes” para cada usuário, influenciando diretamente as escolhas e os comportamentos dos consumidores de música. No entanto, a determinação do que é relevante é um julgamento fluido, baseado em métricas parciais de acordo com os interesses dos desenvolvedores dos algoritmos. Portanto, os donos dos algoritmos definem os resultados que desejam e os engenheiros ajustam o algoritmo para atingir tal resultado. (Gillespie, 2014 *apud* Salles; Santini, 2020, p. 91).

Nessa perspectiva Carvalho e Rios (2009), complementam que nas plataformas de *streamings*:

O ouvinte pode, então, mostrar-se a partir de seu acervo de MP3 ou de suas compilações, além de separar diferentes playlists para cada situação de sua vida cotidiana. Seguindo esses padrões e a liberdade possibilitada por esse formato digital, cada um pode construir a trilha sonora da própria vida. (Carvalho; Rios, 2009, p. 87).

Essa liquidez da escuta produz efeitos discursivos importantes. Os sentidos da canção tornam-se voláteis, pouco estabilizados, e a experiência estética tende a ser substituída por uma relação funcional com o objeto musical. Não se trata de afirmar que o sujeito-ouvinte deixa de atribuir sentidos à canção, mas de reconhecer que esses sentidos são atravessados por uma lógica de transitoriedade, na qual a permanência perde lugar para o fluxo contínuo de novidades.

A esse cenário soma-se a contribuição de Debord (1997), cuja noção de sociedade do espetáculo permite compreender a centralidade da visibilidade na organização da vida social contemporânea. Nas mídias digitais, a canção não circula apenas como som ou letra, mas como imagem, performance e espetáculo. Observamos que na conjuntura atual, trechos musicais ganham destaque não necessariamente por sua complexidade estética, mas por sua capacidade de gerar engajamento visual, viralização e reconhecimento imediato. Em oposição, Fischer (2016, p.13) aponta:

Nos anos 1990, um sujeito como eu, que aprendi a tocar violão na adolescência de tanto gosto que tinha e tenho pela coisa, teria gravado ao menos um CD, teria feito shows, quem sabe teria mesmo tentado vida profissional no campo. E não porque eu tenha talento acima da média, mas porque a tecnologia mudou a relação das pessoas com a produção de canções.

O espetáculo, nesse sentido, não é apenas um conjunto de imagens, mas uma forma de relação social mediada por imagens. A canção, ao se inscrever nesse regime, passa a ser avaliada por critérios que extrapolam o campo artístico, sendo atravessada por métricas de visualização, curtidas, compartilhamentos e rankings. O valor simbólico da canção desloca-se, assim, da experiência estética para a performance pública e para a visibilidade que ela é capaz de produzir.

Do ponto de vista discursivo, esse processo produz apagamentos e silenciamentos específicos. Determinados sentidos da canção - especialmente aqueles ligados à crítica social, à complexidade poética ou à experimentação estética - tendem a ocupar posições marginais no espaço digital, enquanto discursos mais alinhados à lógica do espetáculo e do consumo ganham centralidade. O silenciamento, nesse caso, não se dá pela ausência, mas pela sobreposição: a abundância de conteúdos produz um efeito de invisibilização do que não se adéqua às exigências do mercado e da visibilidade.

Embora as mídias digitais sejam frequentemente apresentadas como espaços de democratização da produção cultural, é necessário problematizar essa narrativa. Se, por um lado, elas possibilitam o surgimento de novos artistas e a circulação de produções antes excluídas dos grandes circuitos, por outro, mantêm e reorganizam relações de poder que continuam privilegiando determinados discursos, estilos e sujeitos. A lógica algorítmica, longe de ser neutra, atua como instância reguladora da circulação dos sentidos, definindo o que pode ou não ganhar visibilidade.

Nesse contexto, a canção contemporânea se encontra em uma zona de tensão permanente: entre arte e mercadoria, entre expressão estética e produto

espetacularizado, entre resistência simbólica e captura pelo mercado. Para Anderson (2006, p. 02):

economia movida a hits [...] é produto de uma era em que não havia espaço suficiente para oferecer tudo a todos: não se contava com bastantes prateleiras para todos os CDs, DVDs e videogames; com bastantes telas para todos os filmes disponíveis; com bastantes canais para todos os programas de televisão; com bastantes ondas de rádio para tocar todas as músicas; e muito menos bastantes horas no dia para espremer todas essas coisas em escaninhos predeterminados. Esse é o mundo da escassez. Agora, com a distribuição e o varejo online, estamos ingressando no mundo da abundância. As diferenças são profundas.

Portanto, analisá-la a partir da Análise do Discurso implica reconhecer que seus sentidos não são imanentes, mas produzidos historicamente, em condições específicas de circulação e recepção.

Assim, este capítulo sustenta que a canção nas mídias digitais deve ser compreendida como um objeto discursivo atravessado por disputas de sentido. Pois longe de desaparecer enquanto prática artística, a canção se reinscreve na contemporaneidade sob novas formas, revelando os conflitos, contradições e tensões que marcam a relação entre arte, tecnologia e sociedade.

ENTRE SONS E SENTIDOS: O HIBRIDISMO DA CANÇÃO

A canção, compreendida enquanto gênero híbrido, constitui-se pela articulação indissociável entre letra e melodia, formando uma unidade de sentido que mobiliza simultaneamente dimensões simbólicas, sensíveis e sociais. Tatit (1996) entende essa articulação como uma forma específica de linguagem, na qual falar e cantar se imbricam no processo de construção dos sentidos. Nesse movimento, a canção dissolve as fronteiras entre o discurso verbal e o musical, configurando-se como um gesto enunciativo contínuo, no qual texto e melodia se constroem mutuamente.

A criação da canção, nesse sentido, implica um trabalho de dicção que busca a adequação entre a palavra e o gesto vocal, fazendo com que a composição ocorra de modo simultâneo e integrado. O cancionista, ao decompor e recompor texto e melodia, articula entoação, ritmo e sentido, conciliando tendências que, à primeira vista, poderiam parecer contraditórias em relação ao gesto oral. (ibidem, p.11).

De modo complementar, Wisnik (1998) destaca que a música, enquanto prática social e linguística, não se restringe ao momento de sua execução, mas circula, é reinterpretada e inscrita em processos culturais mais amplos. Assim, a canção atua como um veículo de sentidos que ultrapassam sua materialidade imediata, sendo atravessada por disputas simbólicas que envolvem sua legitimação, apropriação ou, em certos casos, sua marginalização em diferentes contextos midiáticos. E acrescenta:

A música é capaz de distender e contrair, de expandir e suspender, e condensar e deslocar aqueles acentos que acompanham todas as percepções. Existe nela uma gesticulação fantasmática, que está como que modelando objetos interiores. Isto dá a ela um grande poder de atuação sobre o corpo e a mente, sobre a consciência e o inconsciente, numa espécie de eficácia simbólica. (Wisnik, 1998, p. 29-30).

Nessa perspectiva, a canção pode ser compreendida como um gênero que integra elementos verbais e não verbais - letra, melodia, ritmo, entoação e performance - configurando-se como uma prática discursiva de caráter multimodal. Conforme aponta Marcuschi (2015), os gêneros não são estruturas fixas, mas entidades dinâmicas, que se transformam de acordo com as condições de produção, circulação e recepção. Desse modo, a canção se constitui na interface entre a escrita, a oralidade e a musicalidade, assumindo características específicas conforme o contexto midiático em que circula.

ANÁLISE DO DISCURSO E CANÇÃO

Do ponto de vista da Análise do Discurso, a canção é compreendida como uma prática discursiva inscrita em determinadas condições históricas, sociais e ideológicas de produção. Desse modo, longe de constituir um objeto transparente ou autônomo, ela se apresenta como espaço de circulação de sentidos, no qual diferentes discursos se cruzam, se confrontam e se atualizam. Nesse sentido, a canção dialoga com o discurso poético, com o discurso cotidiano, com o discurso midiático e, frequentemente, com discursos políticos que atravessam a vida social.

Essa perspectiva exige do analista uma escuta atenta às múltiplas vozes que constituem a materialidade discursiva da canção, compreendendo-a como lugar de interdiscursividade. Os sentidos que nela emergem não se produzem de forma isolada, mas se constituem a partir da retomada, do deslocamento e da resignificação de memórias discursivas que circulam socialmente. Assim, a canção funciona como um ponto de condensação de dizeres já ditos, atravessados por tensões, disputas e contradições próprias do processo histórico. Segundo Pêcheux (1988, p.162), o interdiscurso é concebido como “algo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, sob o complexo das formações ideológicas”, ou seja, o interdiscurso refere-se ao conjunto de dizeres anteriores, historicamente constituídos, que atravessam toda produção discursiva e a tornam possível. Nessa perspectiva, o sujeito não é a origem soberana de seu dizer, mas um efeito das formações discursivas nas quais se inscreve.

No que diz respeito ao silêncio, a Análise do Discurso permite compreendê-lo não como ausência ou vazio de sentido, mas como instância constitutiva da significação. Conforme aponta Orlandi (2007, p. 68), “o silêncio não é o vazio, ou o sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa”, o que conduz à compreensão do não dito como parte integrante do funcionamento discursivo. Desse modo, aquilo que é silenciado na canção participa ativamente da produção de sentidos, revelando limites, interditos e posições ideológicas em jogo.

A partir dessa abordagem, a multiplicidade de sentidos que atravessa a canção não deve ser interpretada como ruído ou excesso, mas como efeito do próprio funcionamento discursivo. O sentido não é fixo nem estável, sendo produzido na relação entre materialidade, história e ideologia. O que se diz, assim como o que se cala, encontra-se atravessado por disputas simbólicas que refletem e refratam as contradições sociais do tempo em que a canção se inscreve.

Desse modo, analisar a canção sob a perspectiva discursiva implica reconhecê-la como lugar de conflito, memória e produção de sentidos. Ela não apenas reflete a sociedade, mas participa ativamente da constituição dos discursos que a atravessam, contribuindo para a reprodução, a resistência ou o deslocamento de formações discursivas em circulação. É nessa dinâmica discursiva que reside a relevância da canção como objeto de análise no campo das ciências da linguagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico-metodológico fundamenta-se na Análise do Discurso de linha francesa, a partir das contribuições de Pêcheux (2009) e Orlandi (2007), com o objetivo de desvelar os implícitos, os silenciamentos e os efeitos de sentido que atravessam os discursos produzidos e circulantes nas plataformas digitais. Em diálogo com esse referencial, mobilizamos os estudos de Bauman (2001, 2004, 2007) e Debord (1997), que problematizam as reconfigurações da experiência social na contemporaneidade, bem como as contribuições de Anderson (2006), Carvalho e Rios (2009), Fischer (2016) e Gillespie *et al* (2014), que discutem as transformações comunicacionais e culturais próprias da era digital.

No que se refere à compreensão da canção, adotamos a perspectiva que a concebe como um gênero discursivo híbrido, situado na intersecção entre linguagem verbal e linguagem musical. Nesse sentido, Tatit (1996, 2004) destaca a indissociabilidade entre melodia e letra na constituição do sentido da canção, compreendendo-a como uma forma específica de organização da fala entoada. Wisnik (1989), por sua vez, enfatiza a dimensão histórico-cultural da música e sua capacidade de articular estruturas sonoras, simbólicas e sociais, reforçando o caráter relacional da canção. Complementarmente, Marcuschi (2015), ao discutir os gêneros discursivos, oferece subsídios para pensar a canção como uma prática social situada, marcada por condições de produção, circulação e recepção específicas, que se intensificam e se reconfiguram no ambiente digital.

METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e abordagem interpretativista, uma vez que buscou compreender os sentidos produzidos pela circulação das canções em diferentes mídias digitais, considerando os aspectos históricos, sociais e discursivos que atravessaram tais

produções. O estudo fundamentou-se em obras de referência nos campos da Linguística, da Análise do Discurso e dos estudos sobre linguagem e mídia, que subsidiaram a construção do arcabouço teórico e analítico da investigação.

Inicialmente, realizou-se um levantamento e seleção de bibliografia pertinente à Análise do Discurso, especialmente de matriz francesa, bem como de estudos que problematizaram a relação entre linguagem, cultura, música e mídias digitais. Em seguida, foram analisados trabalhos que abordaram as transformações nas práticas sociais e artísticas decorrentes da digitalização e da plataformação da cultura, com ênfase no modo como as mídias digitais reorganizaram os processos de produção, circulação e consumo das canções.

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir da seleção de quatro mídias digitais - YouTube, Spotify, TikTok e Instagram - por serem plataformas centrais na difusão e ressignificação da canção na contemporaneidade. Nessas mídias, investigaram-se os modos de circulação das canções, os discursos que emergiram em torno delas, bem como os processos de reprodução, reapropriação e criatividade mobilizados pelos sujeitos nessas plataformas.

A análise desenvolveu-se a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, considerando as condições de produção, o sujeito e a ideologia para desvelar os implícitos e os silenciamentos produzidos pelas mídias digitais estudadas. Buscou-se compreender como a forma canção foi ressignificada nesses espaços, observando-se as articulações entre discurso, tecnologia e práticas sociais, bem como os impactos dessas dinâmicas na constituição dos sentidos e na experiência estética da sociedade contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para organizar os resultados, elaboramos uma síntese dos principais aspectos investigados da circulação e ressignificação musical nas plataformas digitais. O quadro a seguir apresenta os elementos centrais, suas descrições e exemplos observados:

Quadro 1: Resultado da análise das plataformas de streaming

ASPECTOS	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Rotatividade	Alta velocidade na substituição de músicas em trends e playlists.	TikTok substitui <i>trends</i> musicais semanalmente.
Fatores impulsionadores	Algoritmos, engajamento, desafios virais, consumo acelerado, estratégias de marketing.	Playlists do Spotify atualizadas com base em curtidas e comportamento de escuta.
Ressignificação	Músicas ganham novos sentidos conforme o contexto de uso nas plataformas.	Rap da Felicidade cantado em cena de novela com denúncia policial.

Efemeridade vs Permanência	Algumas canções desaparecem rapidamente; outras permanecem por nichos ou ressurgem.	Bloody Mary (Lady Gaga) voltou ao destaque anos depois.
Lógica de Produto	A canção é tratada como conteúdo descartável, focada em visibilidade e consumo imediato.	Lançamento contínuo de singles em vez de álbuns.
Interação Usuário-Plataforma	O sentido da canção depende do uso, do remix, do comentário e da performance nas mídias.	Músicas ganham força em vídeos caseiros, trends e coreografias.
Impacto discursivo	A canção se transforma em discurso em circulação, revelando afetos e posicionamentos sociais a partir de seus usos nas plataformas.	Uso de trechos musicais para expressar vivências pessoais e críticas sociais.

Fonte: Elaboração Própria

A análise dos dados da investigação revela que a circulação musical nas plataformas digitais está profundamente marcada por características próprias da sociedade líquida e do consumo acelerado, conforme teorizado por Bauman (2001, 2004). Observamos que a rotatividade elevada de músicas em tendências e playlists evidencia uma lógica de consumo rápido e efêmero: canções surgem, atingem destaque momentâneo e rapidamente dão lugar a novos conteúdos. Esse fenômeno reflete a instabilidade e a fluidez das experiências culturais contemporâneas, em que a permanência é rara e a novidade constante torna-se central para a atenção do público.

Os fatores impulsionadores, como algoritmos, engajamento e desafios virais, reforçam a centralidade do marketing digital na produção de sentidos musicais. A pesquisa mostra que o consumo é acelerado e altamente mediado por estratégias de visibilidade, em consonância com a ideia de sociedade do espetáculo de Debord (1997), na qual a cultura se torna espetáculo e a atenção do público é convertida em valor. Assim, playlists atualizadas e conteúdos curtos, como clipes e trends, funcionam como instrumentos de mediação social e cultural, direcionando o que se ouve e como se compartilha.

O processo de ressignificação das músicas indica que a canção não se mantém estática; pelo contrário, ganha novos sentidos conforme o contexto de uso nas plataformas. O exemplo da canção *Rap da Felicidade*, reinterpretada em vídeos caseiros e trends, demonstra que a música se torna um espaço de negociação simbólica, onde os usuários atribuem novos significados, performatividades e interpretações. Isso se conecta com a perspectiva de Giddens (1991) sobre reflexividade na modernidade: os indivíduos moldam e reconfiguram práticas culturais de acordo com suas experiências, criando novos sentidos a partir do consumo e da participação ativa.

A efemeridade *versus* permanência das músicas mostra que enquanto algumas canções desaparecem rapidamente, outras permanecem em nichos ou ressurgem após certo tempo. Notamos que tal fenômeno confirma que a cultura digital opera sob uma lógica de atenção seletiva e segmentada, em que o tempo de exposição está diretamente ligado à visibilidade e ao engajamento do público. A música *Bloody Mary* (Lady Gaga), por exemplo, voltou a se destacar anos após seu lançamento inicial, por intermédio de uma série, evidenciando padrões cíclicos de consumo e a capacidade das plataformas de reintroduzir conteúdos antigos à nova audiência.

A lógica de produto, observada no lançamento contínuo de *singles* em substituição a álbuns completos, revela a transformação da música em mercadoria efêmera, voltada para consumo imediato. Reiteremos que essa estratégia comercial dialoga com as ideias de Bauman (2001, 2004) sobre a liquidez da cultura contemporânea, em que produtos culturais são descartáveis e substituíveis, alinhando-se à lógica do entretenimento rápido e da gratificação imediata.

Quanto à interação usuário - plataforma, os dados indicam que o sentido da música depende do uso que os ouvintes fazem dela: *remix*, comentários e performances em redes sociais reforçam o caráter ativo do público na construção de significados.

Por fim, o impacto discursivo das músicas evidencia que, ao circular, estas transformam-se em ferramentas de expressões ideológicas, afetos e posicionamentos sociais. A apropriação de trechos musicais para expressar vivências pessoais ou críticas sociais mostra que a música funciona como veículo de discurso, não apenas como entretenimento.

Em síntese, os resultados indicaram que as mídias digitais analisadas não apenas veiculam músicas, mas também ressignificam seus sentidos por meio do uso, da interação dos usuários e da visibilidade algorítmica. No TikTok, trechos musicais ganham novos significados em vídeos curtos, tendências e narrativas pessoais. No YouTube, videocliques, releituras e comentários possibilitam múltiplas interpretações. No Spotify, *playlists* e recomendações moldam formas de escuta individuais e coletivas. Já no Instagram, músicas acompanham *stories* e *reels*, marcando identidades, afetos e estratégias de marketing. Essas práticas ocorrem na fluidez da modernidade líquida (Bauman, 2001), onde vínculos sociais são frágeis e os sentidos circulam de forma acelerada, fragmentada e muitas vezes descartável.

Nesse cenário, a canção torna-se produto do espetáculo (Debord, 1997), consumida como arte, imagem, performance e mercadoria digital para consumo imediato. A indústria fonográfica, ao se adaptar ao digital, opera em sintonia com algoritmos e desejos do público, promovendo artistas visuais, impulsionando faixas “virais” e negociando inserções em *playlists*, *trends* e campanhas. Assim, contribui para a espetacularização da música, reforçando a visibilidade em detrimento da escuta crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, analisamos a canção enquanto prática discursiva em circulação nas quatro mídias digitais em destaque atualmente, observando seu percurso ao longo de um ano no âmbito da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e do Grupo de Estudos sobre a Canção (GECAN/FAPEAL/UNEAL). Os resultados evidenciaram que, na contemporaneidade, a música circula segundo lógicas de visibilidade, efemeridade e consumo acelerado, características de uma sociedade imediatista e consumista, assumindo sentidos e funções que se reorganizam conforme as práticas de apropriação digital. Refletir sobre esses fenômenos nos permite perceber que a música vai além do entretenimento: ela atua como espaço de produção de sentidos, de memória e de identidade cultural, revelando dinâmicas discursivas complexas e múltiplas. Esse entendimento reforça a importância de continuarmos investigando essas práticas no contexto acadêmico, ampliando os olhares sobre a circulação musical e suas implicações para os estudos linguísticos e culturais.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Chris. **A Cauda Longa**: do mercado de massa para o mercado de nicho. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- COSTA, N. B. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso** (Online), UNISUL Tubarão Santa Catarina, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2003.
- CARVALHO, A. T.; RIOS, R. O MP3 e o fim da ditadura do álbum comercial. In:
- PERPETUO, I. F.; SILVEIRA, S. A. **O futuro da música depois da morte do CD**. São Paulo: Momento Editorial, 2009.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 323-329, 2005.
- FISCHER, Luís Augusto; LEITE, Guto (Ed.). **O alcance da canção**: estudos sobre música popular. Arquipélago Editorial, 2016.
- GONÇALVES, U. **Música e silêncio**: entre pautas e pausas. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2014.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

- LIMA, L. P. B. Inteligência artificial na cultura: implicações para a diversidade de expressões culturais [Resumo da mesa]. In: **Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** (Cetic.br|NIC.br). Recife: Intercom, 2019.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MENDES, Telma Talina José. **A música online: o uso de plataformas streaming e a sua influência na descoberta e no gosto**. 2019. Dissertação de Mestrado. ISCTE-Instituto Universitario de Lisboa (Portugal).
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou Como se filosofa com o martelo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. Tradução de Eni P. de Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. (1ª ed. 1969).
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 1998.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **O Mundo como Vontade e Representação**. Tradução de Jair Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007. ISBN 978-85-349-2765-9.
- TATIT, Luiz. **A canção: eficácia e encanto**. São Paulo: Atual Editora, 1996.
- TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- WISNIK, José Miguel. **Vigem do recado: Música e literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

“NINGUÉM FALA DE ACABAR COM A PREVIDÊNCIA ESTATAL OBRIGATÓRIA”: A OFENSIVA NEOLIBERAL NA CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS EM PLATAFORMA DIGITAL

Francisca Maria Nunes da Silva (UFAL)

Maria da Glória Freitas (UFAL)

INTRODUÇÃO

A Previdência Social, é uma instituição centenária, integrante do sistema brasileiro de Seguridade Social, em adição à Saúde e Assistência Social. A Seguridade Social se constitui em um dos maiores sistemas de proteção social da América Latina, tendo em vista o Estado de bem-estar social. Embora a Previdência Social, represente uma política de grande alcance social, de muita importância econômica para o país e para sobrevivência dos trabalhadores quando aposentados, ou ainda de seus familiares em determinadas condições, no contexto das reformas neoliberais, observa-se que, do governo de Fernando Collor até o de Jair Bolsonaro, o sistema previdenciário tem enfrentado sucessivas “reformas” que paulatinamente têm contribuído para a sua desestruturação. No cenário de implementação de políticas econômicas neoliberais a Previdência tornou-se de grande interesse para a privatização.

Apesar das tentativas do Estado de privatizar a Previdência Social, na proposta da reforma mais recente (Proposta de Emenda Constitucional, PEC 6/2019)¹⁰², apresentada ao Congresso Nacional, a capitalização não foi aprovada, sendo retirada do texto final (Emenda Constitucional 103/2019¹⁰³). A capitalização é uma forma de privatização, um tipo de poupança individual. Embora a implementação dessa proposta não ter passado no Congresso Nacional, por não haver consenso entre os parlamentares, agentes do governo, alinhados à mídia dominante, a serviço do capital, continuam com discursividades que buscam convencer o Planalto e a sociedade de que a privatização do sistema previdenciário é a melhor opção para o país, fortalecendo, desse modo, o discurso e as práticas neoliberais. Além da mídia convencional podemos perceber que as plataformas digitais têm se tornado um meio de produção e circulação de discursos que amplificam a disseminação do discurso neoliberal, produzindo efeitos de sentido que influenciam a opinião de seus consumidores quanto a necessidade de “reformas”

102 - Texto disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1712459&filename=PEC%206/2019. Acesso em: 19 dez. 2025.

103 - Conforme texto final. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 19 dez. 2025.

privatizantes na Previdência Social colaborando com o fortalecimento de práticas antidemocráticas e visando naturalizar os sentidos.

Dessa forma, considerando a necessidade de ampliar a discussão acerca das privatizações, das reformas neoliberais e suas consequências para a classe trabalhadora, temos por objetivo analisar o modo como as discursividades contribuem para a circulação de sentidos da ofensiva neoliberal pela privatização da Previdência Social. O estudo se filia à teoria materialista do discurso, inaugurada por Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi. O *corpus* analisado foi constituído a partir de dois recortes extraídos de um pronunciamento publicado na plataforma digital YouTube pelo deputado Luiz Philippe de Orleans Bragança (Partido Liberal/SP), em abril de 2025, sobre a última fraude no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)¹⁰⁴, em que o mesmo aponta a privatização do sistema previdenciário como saída para o Brasil e uma maneira de se evitar as fraudes. A princípio discutiremos as condições de produção do discurso ressaltando alguns aspectos do neoliberalismo e sua difusão na América Latina. Posteriormente buscaremos, a partir das categorias de formação discursiva, interdiscurso, esquecimento e efeito metafórico dar continuidade a análise dos recortes.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO NEOLIBERAL NO ÂMBITO DA PREVIDÊNCIA SOCIAL

A necessidade da acumulação capitalista e suas dificuldades (tendência declinante da taxa de lucro, luta operária) são fundamentais para explicar a emergência do neoliberalismo. Em sua primeira fase, o capitalismo neoliberal, foi estabelecido por governos neoliberais e por outros que, gradualmente, passaram a assumir políticas neoliberais (Viana, 2008, p. 4). Para o autor, as eleições do governo Thatcher em 1979 na Inglaterra, a de Ronald Reagan em 1980 nos Estados Unidos da América e, de Helmut Kohl em 1982 na Alemanha, constituem importantes marcos históricos na trajetória de avanço de governos neoliberais.

O receituário neoliberal teve sua implementação em países da América Latina através do Consenso de Washington, documento resultante de uma Conferência realizada em 1989, em Washington, capital dos Estados Unidos da América, para discutir os problemas econômicos enfrentados pelas diversas nações e propor um “pacote” de medidas para ajuste nas economias latino-americanas. Nesse documento, seguindo regras neoliberais, encontravam-se dez propostas para orientar os governos em suas políticas econômicas e sociais daquela região do globo (Bandeira, 2002). Para Giacomini Júnior (2020 p.25), o Consenso de Washington foi principalmente uma receita de medidas que sob um viés essencialmente crítico, “visava precipuamente atender aos interesses norte-americanos na América latina, através da imposição aos países latino-americanos de medidas de cunho neoliberais”.

104 - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GWJ_zDX6ouk. Acesso em: 24 abr. 2025.

Por conseguinte, foi no governo Collor que se efetivou a adesão do Brasil aos postulados neoliberais recém-consolidados no Consenso de Washington, mas o “receituário” vai influenciar a política econômica dos governos brasileiros a partir de Fernando Henrique Cardoso.

Através de (Harvey, 2008, p. 02), entendemos que o neoliberalismo é a priori, uma teoria das condutas político-econômicas cuja proposta se baseia em que o bem-estar humano pode ser melhor desenvolvido, “liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio”. A seguir o autor explica que a função de Estado, é garantir uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. Assim,

O Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...] As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo. A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimo comuns (Harvey, 2008, p. 2).

A partir disso, o Estado fica a serviço do capital, tendo uma mínima participação transformando tudo em mercadoria, inclusive as políticas sociais e abrindo espaço para as privatizações, no caso, a Previdência Social, principal alvo das reformas neoliberais no Brasil. Continuando com o pensamento de Harvey (2008), o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a influenciar largamente o pensamento cotidiano de muitas pessoas em suas leituras de mundo.

Para Guilbert (2020), os teóricos do neoliberalismo sustentam a ideia da livre iniciativa e do mercado contra o intervencionismo de Estado que seria uma barreira ao mercado privado, único verdadeiro produtor de riquezas, de segurança, satisfação, e até de democracia. Entretanto, definindo o neoliberalismo com base em um procedimento ideológico e da maneira como se materializa em discurso, o autor explica que o neoliberalismo é uma política econômica que prioriza o lucro do capital financeiro e se apropria de novas maneiras de aproveitamento abusivo do trabalho, a mercantilização dos seres humanos, e que está, atualmente bem presente no curso do discurso econômico e político no Brasil.

Prosseguindo com Guilbert (2020), o Discurso Neoliberal (DNL) é ideológico ao mesmo tempo porque mostra uma visão de mundo comprometida e porque, alcança não aparecer tal como é.

“O DNL está presente, e até onipresente, principalmente na maioria dos jornais escritos: nós o vemos, o lemos, o absorvemos, mas não o percebemos”. São capazes de coagir “nas mentes a impossibilidade de contestar as ‘reformas’”,

a impossibilidade de pensar uma alternativa à doutrina neoliberal, ou seja, impor sua incontestabilidade ou, mais simplesmente, sua evidência” (Guilbert, 2020, p. 39).

A depender das condições de produção do discurso enfatizamos que no Brasil, se avançou muito em direção à lógica privatista e neoliberal, por pressão da direita na constituinte.

Amaral (2016), explica que existem fundamentalmente duas formações ideológicas que orientam a prática da sociedade capitalista, a formação ideológica do capitalismo que “promulga” e faz vigorar as ideias, os valores do capitalismo e a formação ideológica do trabalho que contraria a anterior e reivindica a dominância do trabalho. Entre as duas, há predominância da primeira, por ser a ideologia da classe dominante.

Por conseguinte, o ideário neoliberal tem se difundido e se consolidado no mundo pela via dos países de capitalismo avançado e principalmente da “hegemonia dos Estados Unidos na criação de consenso a partir de estratégias de internacionalização de interesses, práticas e valores de uma classe econômica dominante” que exerce seu controle sobre uma classe subalterna (Vidal; Brum, 2022, p. 20). No Brasil, o pensamento neoliberal teve ampla adesão de parcela dos políticos, da elite empresarial, de intelectuais, da imprensa e do governo Collor com as propostas de “reformas comerciais liberalizantes recomendadas pelo Banco Mundial” (Batista, 2009, p. 6; Vidal; Brum, 2022).

As consequências das políticas de viés neoliberal foram devastadoras para a classe trabalhadora, como a flexibilização produtiva, o aumento das terceirizações e da informalidade no país culminando com a “reforma” trabalhista no governo Temer e a mais recente reforma na Previdência Social, em 2019 no governo Bolsonaro. Além disso, governos passados, como o de Fernando Henrique Cardoso já havia introduzido a privatização de empresas estatais no setor siderúrgico, telecomunicações, energia elétrica, dentre outras (Antunes, 2018), cumprindo assim as orientações da cartilha neoliberal.

Apesar dos esforços empreendidos pelo Estado e pela mídia dominante para desestruturação das políticas sociais através de reformas, principalmente da Previdência Social, tida como “deficitária”, ainda não se conseguiu privatizá-la completamente. Porém, percebe-se que, a criação da Fundação de Previdência Complementar do Serviço Público Federal (FUNPRESP) sinaliza mais uma ofensiva do capital na disputa pelo fundo público (Peres, 2024).

O fato que, a privatização da Previdência, pela via da capitalização, não foi aprovada na reforma de 2019, não quer dizer que, os adeptos do neoliberalismo deixaram passar essa questão. Percebemos que as discursividades sobre o assunto continuam circulando na mídia dominante e, nas plataformas digitais como vemos nesse estudo. E para analisar os efeitos de sentido dessas discursividades que circulam nas plataformas digitais, em particular no YouTube partimos das proposições de Michel Pêcheux (1997), que definiu o discurso como “efeito de sentido entre interlocutores” (p. 82). Para esse teórico a linguagem não é transparente. Desse modo, os sentidos dependem do sujeito

que enuncia, de sua filiação ideológica e das condições de produção do discurso, tendo em conta que esse sujeito discursivo é capturado pela ideologia e tem a ilusão de ser autor de seu discurso (Pêcheux, 2014).

Na condução da análise, selecionamos dois recortes que tratam do pronunciamento do deputado Luiz Philippe de Orleans Bragança, com ênfase em suas condições de produção.

Recorte 1 - “[...] Então, uma fraude assim absoluta do sistema contra o aposentado. E aí fica aquela eterna questão, por quanto mais tempo estaremos financiando um governo, um governo não, mas um sistema previdenciário” “[...] É isso que tá, a gente fica estarecido de ver o quão escravizado o país está com relação a essa questão previdenciária”.

Recorte 2 - “E ninguém fala de um sistema alternativo, ninguém fala de acabar com a previdência estatal obrigatória, ninguém fala de ter um sistema de capitalização individual, fazer essa transição, mesmo que ainda seja estatal”.

Para compreensão dos sentidos produzidos em uma situação enunciativa é imprescindível analisar as condições de produção que circundam os enunciados. Na compreensão de Pêcheux; Fuchs (1997, p. 182) as condições de produção do discurso são “*as determinações que caracterizam um processo discursivo*”, aquilo que leva os sentidos para “além de sua materialidade léxico-sintática” (Silva, 2015, p. 107). As condições de produção do discurso, na análise do discurso, se relacionam tanto à situação imediata do dizer, quanto às condições históricas, “as determinações” (Courtine, 2014; Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 182).

Dessa forma, considerando as condições de produção restritas, situamos a mais recente fraude que ocorreu no sistema previdenciário em que foram realizados descontos associativos nas contas dos beneficiários do INSS e são denunciadas pelo sujeito enunciativo em seu canal no YouTube, uma plataforma digital. Nas condições amplas, vemos o interesse na privatização da Previdência, em favor do mercado de seguros, seguindo as orientações neoliberais.

Podemos observar no recorte 1, o sujeito enunciativo utilizar o termo “escravizado” para caracterizar o país que ainda mantém a Previdência Social como um sistema público e solidário. Observamos aqui aquilo que Orlandi (2015), a partir de Pêcheux trata como “esquecimento” nº 1, ou esquecimento ideológico, um esquecimento inconsciente como resultante da captura do sujeito pela ideologia. O termo remete à pessoa que é submetida à condição de escravo, que sua liberdade é comprometida, um termo bem conhecido em nosso país em cuja história de desenvolvimento econômico tem, em determinado período, a mão de obra escravizada como base. Observamos também um implícito, se a Previdência é pública e o país está escravizado com relação a essa questão, ou seja, sem liberdade, então essa liberdade só pode vir com outro tipo de Previdência, a privada, o que remete ao discurso neoliberal, enraizado na doutrina do Liberalismo, das liberdades individuais. Dessa forma, o efeito de sentido de escravizado

está diretamente relacionado ao fato de a Previdência Social ser pública, contrariando os princípios e as práticas neoliberais, geradoras do desenvolvimento econômico, na visão dos aliados dessa doutrina.

Desse modo, observamos um sujeito atravessado pela ideologia neoliberal, embora tenha a ilusão de ser a origem de seu dizer (Orlandi, 2015). Os dizeres no recorte corroboram os dizeres que se encontram na página do deputado no site da Câmara dos Deputados: “Defendo um Brasil livre [não escravizado], onde o poder é descentralizado e o cidadão é respeitado. A verdadeira mudança vem com reformas que reduzem o Estado, promovem liberdade econômica e garantem justiça social, sem a tutela de um governo opressor” (Brasil, 2025). Podemos perceber que um já dito sustenta esse discurso, dizeres que, pela memória discursiva, recupera através do interdiscurso, as orientações contidas no Consenso de Washington, considerando as palavras de Pêcheux (2014) “algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente” (p. 149). Observamos também um sujeito alinhado à formação ideológica do capital com seu projeto de reforma do Estado “reformas que reduzem o Estado”.

É importante refletir quanto ao desempenho das mídias digitais na disseminação de discursos. Nesse sentido, Gallo (2019, p. 186), explica que cada “espaço enunciativo informatizado, próprio de uma rede social (youtube, facebook, twitter, etc) tem sua normatização específica, na qual todo dizer deve se submeter para aí fazer sentido”. Para essa autora, após o surgimento da internet, um discurso de oralidade pode vir a ser público em minutos, sem que tenha passado pelo crivo dos processos de legitimação fundamentais à publicação, inerentes ao discurso de escrita [...]. Esses discursos em mídias digitais podem alcançar e influenciar simultaneamente a forma de pensar e a opinião de inúmeras pessoas. No caso em tela, os dizeres sobre fraude na Previdência visam convencer a sociedade que o sistema previdenciário terá uma melhor gestão se houver a privatização.

Vale ressaltar que o sistema previdenciário brasileiro tem sua organização e gestão exercida pelo Estado, mas, tendo em conta seu caráter contributivo, seu financiamento é realizado pelos trabalhadores e sociedade em geral. Assim sendo, “os crimes contra a Previdência [como as fraudes], impactam não só o Estado que a administra, mas, principalmente a sociedade que a custeia, e mais diretamente o beneficiário” (Savazzoni, 2016, p. 72), o elo frágil da cadeia. Desse modo, uma forma de respeitar o cidadão é combater os crimes contra o sistema, e não, privatizá-lo.

Na análise do recorte de nº 2, observamos o esquecimento número 2, o semiconscente, aquele que acontece quando o sujeito enuncia de uma maneira, mas que poderia ser de outra forma:

- “ninguém fala de acabar com a previdência estatal obrigatória” que poderia ser:
- ninguém fala em acabar com a Previdência pública.

Conforme Orlandi (2015, p. 33) “ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro”, o que evidencia o significado da sintaxe nos processos discursivos. Outro aspecto interessante é o uso do verbo “acabar”, que remete ao sentido de destruir, colocar um fim na Previdência Social, principal alvo das “reformas” neoliberais no país.

É importante destacar a aparente defesa que o sujeito da enunciação faz do aposentado do sistema previdenciário, em sua posição-sujeito atravessada pela formação discursiva neoliberal que denuncia uma fraude (Recorte1), mas aproveita o momento de crise para construir um discurso que ao mesmo tempo defende a privatização: “ninguém fala de ter um sistema de capitalização individual” (Recorte 2). Consideramos aqui o conceito de formação discursiva (FD) utilizado por Pêcheux (2014, p. 147) como:

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da 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.

Outro aspecto a considerar no recorte 2 é o efeito metafórico provocado pelo pronome indefinido “ninguém”. Comumente o termo tem um sentido estabilizado que remete a “nenhuma pessoa”, desse modo poderíamos entender da seguinte forma:

- Ninguém fala
- Nenhuma pessoa fala
- Nenhuma pessoa fala de ter um sistema de capitalização, ou seja, o assunto não tem sido discutido, está fora da agenda política.

Pêcheux, no entanto, nos alerta a desconfiar daquilo que parece óbvio (Pêcheux, 2014). Desse modo, o termo “ninguém”, oriundo de outra formação discursiva, de uma região do interdiscurso, na formulação produz um efeito de sentido que, após a reforma de 2019, o governo Lula, não apresentou às casas legislativas, nenhuma proposta de mudança na Previdência que possa implementar o modelo de capitalização como foi apresentado e defendido pelo ex-ministro da economia Paulo Guedes¹⁰⁵ no governo de Bolsonaro¹⁰⁶.

Assim, por efeito metafórico, o sentido de “ninguém” muda completamente na formulação considerando o contexto sócio-histórico e ideológico. Isso corrobora o pensamento de Pêcheux (2014) para quem o sentido das palavras se relaciona com “as posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico” (p. 146), em que os discursos são engendrados. Por feito metafórico, Pêcheux (1969, p. 96) define como “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que este ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y”

105 - Conforme jornal online Globo.com. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/08/08/ainda-tenho-objetivos-maiores-com-relacao-a-capitalizacao-diz-paulo-guedes.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2025.

106 - Conforme jornal online Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/04/guedes-diz-que-capitalizacao-tem-capacidade-de-criar-milhoes-de-empregos.shtml>

(Pêcheux, 1969, p. 96). Observamos também na formulação uma contradição quando o próprio sujeito, enquanto parlamentar, não se reconhece como alguém que defende essa mudança no modelo de Previdência Social no Brasil, como porta-voz dos interesses do capital, “ninguém fala”.

Vale ressaltar que o regime de capitalização é aquele em que “a contribuição previdenciária que é descontada do salário bruto vai para uma conta individual do trabalhador. É essa poupança que será usada para bancar a aposentadoria no futuro” (Brasil, 2019. Local.1). A auditoria cidadã da dívida, explica que o sistema de capitalização acaba com a Previdência Social nos moldes brasileiros, pública e solidária, financiada por trabalhadores e sociedade. No novo regime o trabalhador escolhe um banco, abre uma conta e deposita seu dinheiro, porém sem garantias. Nesse caso, o próprio trabalhador financia sua aposentadoria, sem a participação do empregador. Assim, nesse sistema há mais vantagem para os bancos do que para os trabalhadores (Auditoria Cidadã da Dívida, 2019).

Para o senador Paulo Paim (Partido dos Trabalhadores, PT/RS), o regime de capitalização fortalece e favorece o setor financeiro enquanto traz prejuízos para a classe trabalhadora e sociedade em geral (Brasil, 2025). Para esse parlamentar a Previdência Social precisa ser defendida por tratar-se de um “ pilar do Estado de bem-estar social”. Reitera ainda que “O sistema beneficia milhões de pessoas e é uma das principais ferramentas de combate à miséria, à fome e à pobreza” (Brasil, 2025, local. 1).

Se compararmos os enunciados nos recortes 1 e 2 com o discurso do senador Paulo Paim podemos observar duas propostas em disputa, capital e trabalho. Cabe à classe trabalhadora organizar-se e lutar pela manutenção de direitos conquistados através de lutas históricas há mais de um século.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão que a linguagem não é transparente e que os sentidos mantêm estreita relação com o histórico, o ideológico e as condições em que os discursos são engendrados (Pêcheux, 2014), esse trabalho teve como objetivo analisar o modo como as discursividades contribuem para a circulação de sentidos da ofensiva neoliberal pela privatização da Previdência Social.

Em nosso gesto analítico, entendemos que, a Previdência Social, é uma política social, pública, necessária para o estado de bem-estar social da classe trabalhadora e da sociedade em geral. Porém, apesar de seu papel social, a instituição continua como importante alvo das reformas neoliberais através de discursividades que se disseminam pelos meios de comunicação, no caso em tela, das plataformas digitais.

Nas plataformas digitais os discursos são formulados e se espalham de modo instantâneo e simultâneo alcançando inúmeros consumidores, influenciando o modo de pensar e a opinião das pessoas com vistas ao convencimento que a privatização da Previdência Social é necessária. Nessa perspectiva, a mídia digital é mais um meio de

divulgação de discursos que em seu funcionamento reproduzem a ideologia neoliberal dominante. Cabe lembrar as palavras de Guilbert (2020, p. 14) quanto a “força de persuasão das palavras do ‘discurso neoliberal’” quando entram em circulação.

A análise demonstrou que, apesar da necessidade de investigação da fraude que ocorreu mais recentemente no INSS, são retomados sentidos em discursividades que se aproveitam da crise para vender a proposta da privatização da Previdência (Auditoria Cidadã da Dívida, 2025). Dessa forma, inscrito na formação discursiva neoliberal (Guilbert, 2020) e afetado pelo inconsciente, o sujeito do discurso assume posição no embate ideológico entre capital e trabalho e incentiva a implementação de políticas neoliberais com a ampliação do mercado e consequente redução de direitos.

Além disso, observou-se que, para além do discurso neoliberal, bem difundido através de seus aliados e, no espaço da luta de classes, existe o discurso do trabalho, representado nas palavras do Senador Paulo Paim, que continua em defesa da Previdência Social apontando a importância da instituição para a manutenção de direitos alcançados pela classe trabalhadora em seus embates com o capital. O Senador Paulo Paim teve seu voto contra a reforma da Previdência de 2019, sinalizando sua posição inscrita na formação ideológica do trabalho.

Tendo em conta as limitações de espaço desse trabalho o discurso do Senador Paulo Paim (PT/RS) sobre a privatização da Previdência Social não pode ser aprofundado e analisado, de modo que novos estudos devem ser realizados, para análise do discurso de uma representação da classe trabalhadora, uma outra formação discursiva.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Maria Virginia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2016.
- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **INSS: quando a crise é usada para vender a privatização**. 2025. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/inss-quando-a-crise-e-usada-para-vender-a-privatizacao/>. Acesso em: 07 nov. 2025.
- AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **A contrarreforma dos banqueiros e do governo Bolsonaro acaba com a Previdência Social – Diga não à capitalização**. 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcglclefindmkaj/https://auditoriacidadada.org.br/>. Acesso em: 19 dez. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital** [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**. v. 45, n. 2, 2002, p.135-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/fvD3ZxTMx79JzdCxS4rZTSt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mai. 2022.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. in: pensando o Brasil: ensaios e palestras / Paulo Nogueira Batista Jr, organizador. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Disponível in: <https://funag.gov.br/loja/download/331PauloNogueiraBatistaPensandooBrasil.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Luiz Philippe de Orleans e Bragança**. 07 nov. 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/204526>. Acesso em: 07 nov. 2025.

BRASIL. **Paim defende Previdência Social e critica proposta de capitalização**. 08 jul. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/07/08/paim-defende-previdencia-social-e-critica-proposta-de-capitalizacao>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. **Capitalização prevista na reforma da Previdência provoca incertezas**. 14 mai. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/14/capitalizacao-prevista-na-reforma-da-previdencia-provoca-incertezas>. Acesso em: 19 dez. 2025.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Trad. Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos/SP: EduFSCar, 2014.

GALLO, S. L. **Sobre a materialidade digital**. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.; SILVA SOBRINHO, H. F. (org.). *Silêncio, memória, resistência*: a política e o político no discurso. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019.

GIACOMIN Júnior; ALCIDES José. **Justiça, direitos humanos e cidadania**: o consenso de Washington e a inclusão do Brasil no ideário neoliberal. Dissertação (mestrado em Segurança Pública) - Universidade Vila Velha, Espírito Santo, 2020.

GUILBERT, Thierry. **As evidências do discurso neoliberal na mídia**. Trad. Guilherme Adorno et al. Campinas: EdUnicamp, 2020.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola: São Paulo, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Pontes, 2014.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975/1997) In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1969/1997. (Original publicado em 1969).

PERES, Viviane Aparecida Pereira. FUNPRESP: a privatização da previdência social dos servidores públicos federais. **R. Katál.**, Florianópolis, v.27, e-96281. 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/PLRmyjjckWqbnZH3svZj7Mx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2025.

SAVAZZONI, Simone de Alcântara. Crimes contra a previdência social. **Revista do TRF3**, n. 129 - Abr./Jun. 2016. Disponível em: <https://revista.trf3.jus.br > rtrf3 >>. Acesso em: 15 dez, 2025.

SILVA, Sóstenes Ericson Vicente da. **Agronegócio e agricultura familiar**: a desfaçatez do estado e a insustentabilidade do discurso do capital. Maceió: Edufal, 2015.

VIANA, Nildo. Breve história do Neoliberalismo. **Revista Enfrentamento**. Goiânia, v.5, jul./dez 2008. Disponível em: redelp.net/index.php/renf/issue/view/93. Acesso em 07 nov. 2025.

VIDAL, Camila Feix; BRUM, Luan Correa. Internacionalização e construção do ideário neoliberal no Brasil: os casos do Instituto Liberal do Rio de Janeiro e Instituto de Estudos Empresariais do Rio Grande do Sul. **Revista de Sociologia e Política** v. 30, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/vmLnv7xHMhcRDPkb3BX5trN/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2025.

ENTRE A LUTA DE ESPADAS E AS REDES DE RECONHECIMENTO: O DISCURSO DO MESTRE NO REISADO DO CARIRI

Natacha Muriel López Gallucci (UFAL)

A MAESTRIA DE UM MESTRE SEM LINHAGEM

Este estudo investiga os processos de constituição da posição-sujeito mestre no contexto do Reisado do Congo no Cariri cearense, a partir da análise de entrevistas e performances realizadas junto ao Mestre Valdir Vieira de Lima (López Gallucci, 2018; 2019). O foco da pesquisa indaga os modos pelos quais a autoridade simbólica e cultural da mestria é construída discursivamente em situações nas quais a transmissão consanguínea dessa posição — tradicionalmente compreendida como principal mecanismo de legitimação — encontra-se interrompida. Nesse sentido, o problema central que orienta o trabalho consiste em compreender como se produz o sentido de “mestre” quando o sujeito não pertence nem ocupa o lugar esperado na linhagem familiar dos Reisados.

Ancorada na perspectiva da Análise de Discurso de filiação pecheuxiana (Pêcheux, 2015; 2006; 1998), parte-se da ideia-chave de que a mestria não se reduz à posse de um conhecimento técnico, biográfico ou genealógico, mas se configura como uma posição discursiva geocultural e historicamente constituída. Trata-se de um lugar de enunciação atravessado por memórias, ideologias, práticas corporais e saberes coletivos, que autorizam o sujeito a ocupar determinado estatuto simbólico no interior da tradição. Nesse quadro, a autoridade do mestre emerge como efeito de sentidos produzido na articulação entre corpo, palavra, ritual de improvisação na luta de espadas e memória das tradições afro diaspóricas na América (Fromont, 2014; 2019; Nunes, 2011)

Questiona-se, assim, como o discurso de Valdir mobiliza o interdiscurso¹⁰⁷ da tradição para reinscrevê-lo simbolicamente na linhagem do Reisado, apesar da ausência de filiação consanguínea. De que modo essa falta é deslocada para outras formas de filiação? Como tais filiações se manifestam em suas práticas e narrativas?

Como constatamos durante o trabalho de campo, o Cariri cearense constitui um território marcado por intensa complexidade cultural, no qual se entrecruzam matrizes indígenas, afrodescendentes e ibéricas. As Bandas Cabaçais, o coco, as lapinhas, os grupos de maneiro-pau e os reisados configuram um sistema de práticas performativas profundamente articuladas às dinâmicas territoriais, religiosas e identitárias da região. Nesse contexto, a devoção ao Padre Cícero desempenha papel central, conformando

¹⁰⁷ - Entende-se por interdiscurso todo esse conjunto de dizeres e formas já-ditos, historicamente constituídos, que atravessam a enunciação e condicionam o que pode ser dito em uma formação discursiva, funcionando como memória discursiva que sustenta os sentidos (Pêcheux, 2006; Orlandi, 2011; 2015).

uma religiosidade popular que articula fé, política, sociabilidade e resistência, produzindo formas singulares de pertencimento e reconhecimento social.

Em contrapartida, as pesquisas acadêmicas e os discursos institucionais tendem a abordar o Cariri como um “celeiro de tradições”, enfatizando a preservação, o folclore e a patrimonialização das manifestações culturais. Segundo Valdir (2018), embora esses processos tenham contribuído para a visibilidade dos grupos, também produziram efeitos de cristalização e enquadramento normativo, frequentemente dissociados das dinâmicas vivas de criação, improvisação, conflito e reinvenção presentes nas práticas dos mestres, refletindo-se, inclusive, na diminuição do ingresso de novos brincantes na região. Nesse cenário — como o expressam também o Mestre Dodó, Antônio e Cicinho —, observa-se a constituição de redes e grupos, fóruns de representação e mecanismos de formalização jurídica, mas nem sempre acompanhados por condições estruturais adequadas de sustentação material dos folguedos.

Figura 1: Mestre Cicinho, Mestre Antônio Mestre Dodô e brincantes



.Fonte: Filme *Roda de Conversa com Mestres de Juazeiro do Norte*, 2018

No interior desse campo de tensões entre institucionalização (mestres com linhagem) e autonomia criativa (reisados difundidos), a atuação de Mestre Valdir — diretor do *Reisado Arcanjo Gabriel* — permite problematizar os modos como os sujeitos da cultura negociam sua posição entre o reconhecimento oficial, a precariedade econômica e o compromisso com a transmissão dos saberes. A luta de espadas, central na performance do Reisado de Congo, remete simbolicamente às narrativas históricas e míticas das lutas africanas pela terra e pelo poder (Andrade, 1938) sendo ressignificada no contexto cearense como prática ritual e cultural de “re encantamento” (Barroso, 1996),

Figura 2: Mestre Valdir performando o Trajamento



.Fonte: López Gallucci, Natacha. *Tango e Reisado* (Ensaio Filmico) 2018.

Nesses folguedos, o mestre não se configura como mero guardião de um patrimônio imutável, mas como agente ativo de transmissão. Seu corpo-arquivo concentra saberes elaborados coletivamente ao longo de gerações, atualizados por meio da improvisação e da experimentação. Ao compreender o corpo como materialidade simbólica atravessada por memórias e práticas sociais, observa-se que as formas de transmissão dos saberes no Cariri se organizam na tensão entre matrizes afroameríndias e religiosidade católica popular. Essas tensões produzem espaços de identificação, resistência e negociação, nos quais a performance se estabelece como lugar privilegiado de enunciação. Esse horizonte molda esta pesquisa de campo, preocupada em clarificar como se constroem, no discurso e na performance de um mestre sem linhagem como Valdir, sentidos de autoridade na luta, pertencimento na dança, na embolada ao passo que sua posição reafirma a dissidência no interior do Reisado do Cariri.

O CORPO E O DIZER

O presente estudo fundamenta-se na Análise de Discurso de filiação materialista (Pêcheux, 2006; Orlandi, 2001), em diálogo com os Estudos da Performance (Barroso, 1996; 2013; Schechner, 2002) a psicanálise (Freud, 2011; Lacan, 1985) e com as filosofias do corpo (Butler, 2015; 2018; López Gallucci, 2019; 2020; 2025). Tal articulação permite compreender o discurso não como expressão individual, mas como produção histórica e ideológica, atravessada por relações de poder, memória e corporeidade. Nesses âmbito o sujeito não é tomado como origem transparente do dizer, mas como efeito de processos simultaneamente ideológicos, simbólicos e pulsionais, nos quais desejo, memória e inscrição social se entrelaçam. O dizer emerge, assim, como resultado de tensões entre aquilo que pode ser dito, aquilo que se deseja dizer e aquilo que retorna como resto, falha ou deslocamento.

A noção de memória discursiva – chave para a Análise de Discurso - ocupa lugar central nesse referencial, aproximando-se da ideia de corpo-arquivo desenvolvida nos Estudos da Performance. O dizer atual é sustentado por camadas de enunciações anteriores, sedimentadas nas práticas, nos rituais, nos gestos e nas narrativas coletivas, constituindo uma memória – as vezes inconsciente ou apagada no sujeito- , mas socialmente incorporada.

Relacionada a esse processo, a categoria de interdiscurso permite compreender como vozes, saberes e posições-sujeito provenientes de diferentes formações ideológicas atravessam a enunciação, produzindo efeitos de continuidade, conflito e reinscrição simbólica. A formação discursiva delimita os sentidos possíveis a partir das posições ocupadas pelos sujeitos nos campos social, cultural e político.

Observamos essa diferença discursiva ao comparar por exemplo a Roda de conversa com os Mestres de Juazeiro do Norte e as entrevistas com Valdir; nesse movimento, os processos de paráfrase e polissemia revelam-se fundamentais para compreender as dinâmicas da tradição: enquanto a paráfrase (praticada pelos mestres

de linhagem hereditária) tende à estabilização dos sentidos, garantindo a permanência simbólica das práticas, a polissemia introduz fissuras, ambiguidades e deslocamentos, (dinamizada por Valdir, entre os sapateados, a espada de tradição congo e os cantos de tradição católica) abrindo espaços para a reinvenção.

Fica expresso que a articulação com os Estudos da Performance torna-se, nesse contexto, indispensável para a análise das materialidades não verbais do discurso. Gesto, postura, ritmo, deslocamento espacial, entonação e uso da espada constituem formas de enunciação que operam conjuntamente com a palavra. O corpo é compreendido, assim, como materialidade significativa e como lugar de inscrição pulsional, histórica e simbólica.

Dessa forma, a análise proposta não se restringe ao plano verbal, incorporando a dimensão gestual e performativa como parte constitutiva da produção de sentidos. O dizer, no contexto do Reisado, manifesta-se como uma prática corporal atravessada por memória, desejo, tradição e improvisação, na qual discurso e performance se implicam mutuamente na construção da mestria.

METODOLOGIA: O MESTRE VALDIR COMO ARQUIVO VIVO DO CARIRI

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, fundamentada no referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso materialista. Afasta-se, assim, de perspectivas meramente descritivas ou biográficas, compreendendo as entrevistas e performances como eventos enunciativos atravessados por relações de poder, memória e ideologia.

Figura 3: Entrevista Performance com Valdir e seu discípulo Luan



Fonte: Diário de Campo da Autora

O corpus é constituído por três entrevistas semiestruturadas realizadas com Mestre Valdir Vieira, além de registros audiovisuais, anotações de diário de campo e materiais produzidos no âmbito do projeto cinematográfico *Tango e Reisado* (2019). As entrevistas foram realizadas em contextos vinculados ao Ciclo de Reis, em Juazeiro do Norte, no ano de 2018, bem como durante atividades formativas e performativas do mestre.

A pesquisa insere-se também no campo da pesquisa-ação e da etnografia performativa, caracterizando-se pela participação continuada da pesquisadora nos rituais, ensaios, festejos e processos de transmissão do saber. Essa inserção possibilitou

a construção de um dispositivo de escuta sensível às dinâmicas locais, às formas de sociabilidade e às condições concretas de produção dos discursos.

Os procedimentos metodológicos organizaram-se em três momentos principais:

a) Registro in loco (2018): acompanhamento do Ciclo de Reis, observação das performances, documentação fotográfica e audiovisual, e realização da primeira entrevista; b) Acompanhamento audiovisual (2019): participação nos projetos *Tango e Reisado* e no Projeto *Coreisambo: coco, reisado e malambo* (2020); e c) Sistematização analítica: transcrição das entrevistas, organização do material empírico e construção dos vetores de análise (enunciativos, improvisacionais) do corpus discursivo.

As entrevistas foram tratadas não como fontes transparentes de informação, mas como espaços de posicionamento do sujeito. O dispositivo analítico concentrou-se na identificação de marcas discursivas, recorrências, deslocamentos e silenciamentos, considerando-se, sobretudo, as condições de produção, o interdiscurso e as formas de legitimação simbólica mobilizadas pelo mestre.

Figura 4: Ensaio fotográfico. Valdir Vieira de Lima e Isaac Kauan G. de Lima



Fonte: Diário de Campo da Autora. Fotografia: Lucas de Camargo Magalhães.

Enquanto pesquisa de longa duração, observaram-se mudanças na posição-sujeito do interlocutor, especialmente em função da atuação da pesquisadora também como performer. Essa dimensão reflexiva foi incorporada à análise, visando compreender a construção da autoridade discursiva a partir do saber-fazer, da experiência corporal e da filiação simbólica.

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA MESTRIA

A análise das entrevistas, dos registros audiovisuais e das observações de campo evidencia que a mestria de Valdir Vieira não se constitui prioritariamente por meio de uma linhagem consanguínea, mas por um processo discursivo, performativo e simbólico de legitimação, iniciado ainda na infância do atual mestre (Valdir, 2020). Esse processo opera pela articulação entre memória discursiva, corporeidade e inserção comunitária, produzindo efeitos de autoridade socialmente reconhecidos.

Nos relatos analisados, observa-se que a ausência de uma herança familiar direta é discursivamente compensada pela recorrente menção ao tio, mestre reconhecido na tradição, e ao primo, legítimo depositário da linhagem. Essa referência reiterada aos vínculos familiares funciona como operador simbólico de legitimação, ainda que o próprio Valdir não se inscreva formalmente nessa transmissão genealógica.

Esse movimento revela um olhar desejan­te em direção à tradição, que parece constituir o cerne da paixão mobilizadora de seu percurso no Reisado. A consanguinidade é, assim, deslocada e substituída por uma forma de devoção, de ascese e de engajamento contínuo, configurando uma linhagem espiritual, comunitária e performativa. Valdir recorre frequentemente à memória dos antigos mestres, às experiências de aprendizagem no terreiro e às referências à espiritualidade como fundamentos de sua trajetória.

Esse deslocamento produz uma substituição simbólica da linhagem biológica por uma linhagem de saber, ancorada na prática, na experimentação e na transmissão incorporada. O sujeito inscreve-se na tradição por meio do tempo de dedicação, da confecção artesanal das espadas, da incorporação dos fundamentos rituais e da reinvenção da luta como gesto pedagógico, estético e simbólico. A luta de espadas, nesse contexto, não se reduz a um elemento coreográfico, mas opera como dispositivo de ativação da memória corporal e de reatualização de matrizes afro-diaspóricas, nas quais combate, dança, ritmo e espiritualidade se articulam.

Ao reintroduzir e intensificar esses elementos na performance, Valdir desloca o Reisado para além do enquadramento restrito ao ciclo católico dos Santos Reis, reinscrevendo-o em uma temporalidade ritual mais ampla, atravessada por referências africanas, comunitárias e cosmológicas. A fabricação das espadas, os modos de manuseio, os cantos, os gestos e os fundamentos mobilizados na luta configuram-se, assim, como práticas de reexistência cultural, nas quais o corpo funciona como arquivo vivo das memórias, das disputas e das reinvenções da tradição.

Trata-se, portanto, de um processo de identificação que desloca o critério de pertencimento do sangue para a prática, da herança formal para a experiência compartilhada, fazendo da mestria um lugar de criação, resistência e reinscrição simbólica no interior do Reisado do Cariri. Na perspectiva da Análise de Discurso, esse movimento pode ser compreendido como um gesto de interpretação que reconfigura os sentidos estabilizados da mestria. Ao reinscrever-se na tradição por meio da experiência corporal e ritual, Valdir produz uma ruptura parcial com modelos hereditários, sem romper com a legitimidade da memória ancestral.

Figura 5: Capa do Mestre Valdir bordada em homenagem a São Jorge



Fonte: Diário de campo da autora. Fotografia: Lucas Magalhães

Outro eixo central da análise refere-se à função do corpo como instância de legitimação discursiva. Nos registros de dança, luta de espadas e condução dos rituais, observa-se que o domínio técnico, rítmico e expressivo opera como uma forma de assinatura simbólica da mestria.

O corpo de Valdir condensa saberes transmitidos ao longo de gerações, atualizados na prática cotidiana. Gestos, posturas, tempos de resposta, modos de condução do grupo e improvisações revelam um conhecimento incorporado que não depende exclusivamente da verbalização. A performance, nesse sentido, constitui-se como forma de enunciação.

Essa materialidade corporal funciona como um arquivo, no qual se inscrevem as memórias da tradição. Diferentemente de arquivos institucionalizados, o corpo preserva e transforma os saberes simultaneamente, operando uma atualização contínua da cultura. A autoridade do mestre, portanto, emerge da coerência entre discurso, gesto e prática.

A análise dos enunciados evidencia a presença de deslizamentos entre diferentes posições-sujeito. Em determinados momentos, Valdir fala como estudioso das tradições orais; em outros, assume a posição de produtor cultural, enfatizando a ausência de políticas públicas no interior do Brasil para os folguedos tradicionais.

Esses deslocamentos revelam tensões entre o discurso institucional, que tende à folclorização e à patrimonialização, e o discurso da experiência vivida. Ao problematizar as condições concretas de manutenção do Reisado, o mestre produz enunciados de resistência que desafiam visões romantizadas da cultura popular.

Figura 6: Trajamento de Reisado



Fonte: Diário de Campo da Autora. Fotografia Lucas Magalhães

Além disso, identificam-se silenciamentos estratégicos em torno de conflitos internos, disputas simbólicas e fragilidades institucionais. Esses silêncios não indicam ausência de sentido, mas funcionam como gestos discursivos de proteção da tradição e de preservação da coesão comunitária.

Os processos de paráfrase e polissemia são recorrentes nas entrevistas. A repetição de fórmulas, narrativas e expressões estabiliza os sentidos da tradição, reforçando sua continuidade histórica. Ao mesmo tempo, emergem deslocamentos semânticos que introduzem novas interpretações, práticas e sentidos.

Esses movimentos revelam que o Reisado não se configura como uma prática fixa, mas como um campo de disputas simbólicas e reinvenções permanentes. A tradição, longe de ser estática, é produzida na tensão entre repetição e criação, entre memória e atualização.

Nesse contexto, a mestria de Valdir pode ser compreendida como um acontecimento discursivo: ela se constrói no interior das formações discursivas existentes, mas também as reconfigura, abrindo espaço para novos modos de pertencimento e reconhecimento.

O REISADO COMO ARQUIVO VIVO E PRÁTICA DE REEXISTÊNCIA

Este estudo buscou compreender os processos discursivos, corporais e simbólicos que constituem a mestria de Valdir Vieira no contexto do Reisado do Cariri, articulando diferentes procedimentos metodológicos. A partir da análise das entrevistas, das performances narradas e dos relatos autobiográficos do mestre, foi possível evidenciar que sua autoridade não se fundamenta prioritariamente na herança direta, mas na articulação entre memória discursiva, desejo, performance e reconhecimento comunitário. Esses elementos, recorrentes nos depoimentos, produzem efeitos de sentido que inscrevem o sujeito em uma filiação simbólica com a tradição, funcionando como mecanismo central de legitimação.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso, compreende-se que tais enunciados não operam de forma isolada, mas se constituem no interior de formações discursivas atravessadas por memórias coletivas, valores comunitários e referências religiosas e culturais. A filiação simbólica emerge, assim, como resultado da articulação entre o interdiscurso da tradição, as condições concretas de produção dos dizeres e a posição-sujeito ocupada pelo mestre.

Por meio da observação participante, dos registros audiovisuais do Ciclo de Reis 2018 e da imersão na luta de espadas, emboladas e rituais, identificou-se que a ausência de uma linhagem biológica é discursivamente compensada pela incorporação dos saberes, pelo tempo de dedicação ao treinamento e pela inscrição ritual no cortejo. Esse movimento discursivo produz uma substituição da herança de sangue pela herança do fazer, redefinindo os critérios de pertencimento no interior do grupo e da região.

A análise corporal, realizada durante a filmagem de *Tango e Reisado* (2018) e a partir da participação ativa da pesquisadora nas práticas nas ruas de Juazeiro do Norte, permitiu compreender o corpo como instância central de produção dos sentidos da mestria. As fileiras do Reisado de crianças, lideradas por Valdir, chamam a atenção

pela qualidade da performance em dança, canto e luta. O mestre também se destaca pela confecção das capas e das espadas de todos os participantes, associadas a formas sagradas de produção do corpo e do traje para a luta. O peitoral e a capa configuram-se simbolicamente como escudos diante da morte na performance.

Durante o processo de filmagem, Valdir dedicou muitas horas ao esclarecimento das instâncias simbólicas, rituais e corporais que estruturam o fazer performático no Cariri, evidenciando uma consciência discursiva sobre sua própria prática. Esses momentos configuram-se como espaços privilegiados de produção ativa da tradição. Enquanto arquivo vivo, o corpo de Valdir conserva, transforma e transmite conhecimentos ancestrais, articulando gesto, ritmo e vocalidade na criação constantes de novas canções de sua autoria. Nessa perspectiva, a performance constitui-se como materialidade discursiva, na qual se inscrevem memórias, saberes e posições ideológicas do Mestre: para Valdir, quem guarda para si seu saber, e não o transmite, não é mestre, mesmo que seja (Valdir, 2018). Seu corpo funciona como lugar de inscrição do interdiscurso, atualizando o cruzamento entre valores comunitários da fe católica e as matrizes afro-diaspóricas muitas vezes latentes no reisado.

Os deslizamentos discursivos entre tradição, trabalho e resistência tornaram-se evidentes a partir da análise dos enunciados presentes nas entrevistas e nas conversas informais registradas em diário de campo. Nessas situações, o mestre alterna posições entre pesquisador e transmissor da tradição e trabalhador da cultura, evidenciando as contradições entre reconhecimento simbólico e precarização material. Ao convocar músicos vinculados às tradições afrodescendentes, Valdir reinscreve o Reisado em uma rede ampliada de sentidos históricos e culturais. Essas estratégias manifestam-se tanto no discurso quanto na reorganização dos rituais, na valorização da luta de espadas com música ao vivo e na reativação de matrizes afro-diaspóricas, configurando práticas de reexistência frente aos processos de folclorização dos folguedos. Nesse percurso, compreendeu-se que o Reisado não pode ser abordado como patrimônio cristalizado, mas como prática discursiva viva, atravessada por conflitos, negociações e reinvenções, produzida na tensão entre memória, território, repetição e criação.

Conclui-se, portanto, que a mestria de Valdir Vieira se constitui como um efeito de sentido produzido na intersecção entre corpo, discurso e memória, tal como evidenciado ao longo das entrevistas, das práticas corporais e dos registros audiovisuais. Sua trajetória demonstra que a tradição se sustenta não pela repetição mecânica do passado, mas por meio de práticas contínuas de interpretação, transmissão de técnicas, criação e resistência. O Reisado afirma-se, assim, como espaço de produção de subjetividades, saberes e formas de existência que desafiam os discursos normativos e reafirmam a potência da cultura popular latino-americana.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Missão de pesquisas folclóricas**. Brasil, 1938. Disponível em: https://youtu.be/coaZmYjRi_M. Acesso em: 2 nov. 2025.

BARROSO, Oswald. **Reis de Congo**. Fortaleza: Ministério da Cultura, 1996.

BARROSO, Oswald. **Teatro como encantamento**: bois e reisados de caretas. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Practical reason: on the theory of action**. Stanford: Stanford University Press, 1998.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Quem canta o Estado-nação?**: língua, política, pertencimento. Brasília: EDUNB, 2018.

DIA DE QUILOMBO NO JUAZEIRO DO PADRE CÍCERO. Direção: Felipe Caixeta. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_BUAqC9B_7g&t=28s Acesso em: 23 out. 2020.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos** (1920-1923). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FROMONT, Cécile. **The art of conversion**: Christian visual culture in the Kingdom of Congo. Chapel Hill, CN: The University of North Carolina Press, 2014.

FROMONT, Cécile (Editora). **Afro-Catholic festivals in the Americas**: performance, representation, and the making Black Atlantic tradition. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2019.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LÓPEZ GALLUCCI, Natacha M. Ética do encontro na pesquisa audiovisual. In: MONTEIRO, S. (Org.). **Cultura, resistencia e diferenciação social**. Ponta Grossa: Atenea, 2019.

LÓPEZ GALLUCCI, Natacha M. **Filosofias do corpo no Cariri cearense**. Ensaio fílmico. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/HCEcH-JYfxQ>. Acesso em: 2 nov. 2025.

LÓPEZ GALLUCCI, Natacha M. **Tango e Reisado**. 2019. Ensaio Fílmico. Disponível em: Acesso em <https://youtu.be/mk6XR2GPx34?si=2EKTkPbiBbTbVcA2> Acesso em: 1 nov. 2025.

LÓPEZ GALLUCCI, Natacha M. Coreisambo: coco reisado e malambo In: LÓPEZ GALLUCCI, Natacha M Estamos Aqui. **Debates afrolatinoamericanos em perspectiva Brasil Argentina** v 1. Juazeiro do Norte: UFCA, 2020. Disponível em: <https://ebooks.ufca.edu.br/catalogo/estamos-aqui-debates-afrolatinoamericanos-em-perspectiva-brasil-argentina> Acesso em: 1 nov. 2025.

LÓPEZ GALLUCCI, Natacha M. **Roda de Conversa com os Mestres de Juazeiro do Norte**. Ensino formal e não formal: a transmissão da filosofia e dos saberes no Cariri (Fragmento

do Filme) PEEEX 2018. Programa de Integração Ensino-Extensão da Núcleo Marcus Jussier, Disponível em: https://youtu.be/93nMZ_lejMk?si=8oLodte-S_33_MgG Acesso em: 5 nov. 2025.

MARQUES, Roberto. O Cariri e o popular como margens da nação. In: MENESES, Sônia (org.). **Cariri, Cariris**. Recife: Imprima, 2016.

MENESES, Octávio Aires de. **Dia de Reis no Juazeiro de outrora**. Rio de Janeiro: Kinecos; SESC, 2008.

NUNES, Cícera. **Reisado cearense** – uma proposta para o ensino das africanidades. Fortaleza: ed. Conhecimento, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e interdiscurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. London: Routledge, 2002.

A VOZ FEMININA NO ROMANCE *MEMÓRIAS DE MARTHA*: OBRA DO SÉCULO XIX DE JÚLIA LOPEZ DE ALMEIDA

Keren Hapuque De Paula Vieira (UFMS)

Ricardo Magalhães Bulhões (UFMS)

INTRODUÇÃO

O livro *Memórias de Martha* é uma autobiografia ficcional, escrita por Júlia Lopes de Almeida, que antes de ser publicada como romance (1899) foi publicada em formato de folhetim para o jornal *Tribuna Liberal* em 1888. A autora de uma certa forma foi influenciada pelas novas tendências da segunda metade do século XIX numa época em que se buscava um pensamento racionalista influenciado principalmente pelas ideias de Émile Zola na França e Aluísio Azevedo no Brasil. Alfredo Bosi declara que existiu “uma necessidade crescente de se aproximar a uma tal realidade, analisá-la e descrevê-la de forma minuciosa, totalmente avessa à visão idealizadora do Romantismo e de seus mitos, como a natureza-mãe, a natureza-refúgio, o amor-fatalidade, a mulher-diva, o herói prometeu, e a aura em torno de mitos como a “Nação” e o “herói”, entre outros.” (Bosi, 1986, p. 103)

O romance de Júlia Lopes de Almeida, introduzido no formato de folhetim, tem um caráter inovador por dar voz a uma protagonista feminina, uma menina que vive no espaço suburbano, relegada sempre à miséria de um cortiço situado em um bairro periférico na cidade do Rio de Janeiro, órfã de pai, foi criada apenas pela mãe que a orienta a aprender afazeres domésticos que garantiriam a sobrevivência.

Esse artigo tem como objetivo mostrar como o espaço não é apenas um pano de fundo da ação, mas está totalmente relacionado com elementos que constroem a narrativa, responsável por produzir sentidos de natureza social, afetiva e simbólica. Dentro do romance temos uma oposição entre o espaço do cortiço, a casa e a escola, mostrando evidentes tensões relacionadas à exclusão social, ao desejo de ascensão e à constituição da identidade da personagem. Analisando de que modo a construção do espaço narrativo contribui para o desenvolvimento da personagem Martha e a capacidade que o texto tem ao relacionar a necessidade de “ser” através do “possuir” adquirindo um teor de crítica social da época.

A análise fundamenta-se em aportes teóricos sobre o espaço literário e a toponálise, especialmente a partir das reflexões de Gaston Bachelard, bem como em estudos sobre o espaço na narrativa e sobre a oralidade na literatura, dialogando com

autores como Alfredo Bosi. Através de um momentâneo apontamento dos elementos da oralidade, que são os responsáveis por trazer fluidez ao texto. O fato de se tratar de uma mulher do século XIX demonstra a grande habilidade que Júlia Lopes de Almeida tinha com as palavras, uma linguagem despojada que ilustra de forma convincente situações violentas oriundas de uma sociedade escravocrata.

CONTEXTO HISTÓRICO AO QUAL MEMÓRIAS DE MARTHA FOI ESCRITA

Na segunda metade do século XIX, aproximadamente por volta de 1870, a arte e a literatura refletem as transformações que surgem no plano ideológico, cultural, científico e social. Há no mundo das artes, de um modo geral, uma necessidade crescente se aproximar de uma tal realidade, analisá-la e descrevê-la de forma minuciosa, totalmente avessa à visão idealizadora do Romantismo e de seus mitos, como a natureza-mãe, a natureza-refúgio, o amor-fatalidade, a mulher-diva, o herói prometeu. Surge, então, neste contexto, um novo ideário calcado, sobretudo, no pensamento racional e no anseio de objetividade que atendessem aos métodos científicos do período.

Busca-se explicar a sociedade, inserida nas contradições da segunda etapa da revolução industrial, por meio de uma visão de mundo inspirada principalmente nas leis do Positivismo, do Evolucionismo e do Determinismo. O Determinismo, corrente científico-filosófica da época, buscou explicar o comportamento do homem como determinado por forças sociais, pelo próprio meio em que se vive, mais especificamente, por três aspectos: o meio, a raça e o momento histórico. Esta concepção, oriunda de pensadores como Hipólito Taine (1828-1893), defendia que o comportamento humano é determinado por leis naturais do mundo físico.

Conforme Alfredo Bosi (1986, p. 182), no livro *Reflexões sobre a arte*, o centro das opções ideológicas do homem culto brasileiro, desse período, incidia nos temas da Abolição e da República. Buscava-se, na luta contra a tradição escolástica, o ecletismo de fundo romântico e o espírito da monarquia, a substituição do escravo pelo trabalho livre e reconhecia-se na França e nos Estados Unidos modelos de um regime mais democrático. Conforme assinala, na Europa, o racismo ganhava o apoio da ciência, tomando como base, segundo o autor, a seleção natural e a herança genética. Dentro deste contexto Émile Zola (1840-1902) interrogou-se sobre a fisiologia e a psicologia das personagens enquanto Gustave Flaubert (1821-1880) elogiava a neutralidade do realismo, sobretudo as descrições “nuas e cruas”.

O cientificismo dos escritores europeus desse momento histórico, que espelhava uma nova visão de entender o mundo chegou à América Latina algumas décadas depois influenciando intelectuais em várias áreas como no campo do Direito e das Letras. Justifica-se, então, que essas mudanças se desenvolvam, sobretudo, em centros intelectuais brasileiros, tais como o Rio de Janeiro, o Ceará e a faculdade de Direito de

Recife. Nesta, pontificaram os dois juristas e pensadores como Tobias Barreto e Silvio Romero, propagadores do ideário realista. Despontaram como intelectuais desses grupos; Clóvis Bevilacqua, Rocha Lima, Capistrano de Abreu, Julia Lopes de Almeida, Domingos Olímpio, entre outros.

Na produção literária nota-se a mudança de perspectiva do escritor(a): em lugar da fuga à realidade, do culto ao “eu”, do ponto de vista social ou mesmo da idealização de algumas instituições como o estado, a igreja e a família, há uma certa desestabilização das instituições sociais; prevalece na segunda metade do século XIX um certo anseio de desvendamento, de conscientização política, com fins de mudança social. O protagonista passa a ser o indivíduo comum, com seus problemas sociais e psicológicos, bem como com suas limitações, “defeitos” comportamentais.

No plano estético, sua escrita revela a consciência do cerceamento, já que o escritor precisa atentar para a forma, praticar a arte pela arte. Assim, na produção artística há apenas certa liberdade, contudo somente esta produção pode conferir um sentido e valor à sua existência (Bosi, 1986, p. 186-7). Sua narrativa funciona como um laboratório, no qual dissecar, no sentido positivista, suas personagens, visando descobrir-lhes a verdade de seus comportamentos.

Para Bosi, o romancista, ao estreitar o horizonte das personagens e da sua interação ao limite da fatualidade, foge às tentações da fantasia, do vago, do platônico, e recorre ao típico, ao *tipo* e à *situação típica* (1986, p.189). Dessa forma, a sua prosa caracteriza-se pela sobriedade e pelo rigor analítico. A prosa de ficção sofreu um certo “engessamento”, tinha-se na época uma concepção da escritura dentro de um modelo padrão.

Resultantes desses anseios surgem três tendências que contestam os ideais românticos: Realismo, Naturalismo e Parnasianismo. Para Bosi (1986, p. 187), o realismo “[...] se tingirá de *naturalismo*, no romance e no conto, sempre que fizer personagens e enredos submeterem-se ao destino cego das “leis naturais” [...]; ou se dirá *parnasiano*, na poesia, à medida que se esgotar no labor do verso tecnicamente perfeito”.

A obra *Memórias de Martha* conta com uma estética realista-naturalista que se encaixa perfeitamente ao ambiente em que foi escrita, já que Júlia foi uma das principais figuras femininas da literatura brasileira no final do século XIX e início do XX. A autora carioca foi colaboradora do Jornal O País como cronista em 1884 e a partir daí segue com publicações diversas em diferentes periódicos da época. Os lugares que validavam as obras eram exclusivamente ocupados por homens brancos que dentro de uma estrutura de dominação e violência. A situação mais saliente é a nomeação de seu marido Filinto de Almeida, fato que revela o desprestígio da mulher brasileira, descartada de uma instituição que lhe daria mais prestígio naquela ocasião. Em entrevista concedida ao escritor e jornalista carioca João Paulo Emilio Cristóvão dos Santos, mais conhecido pelo pseudônimo de João do Rio, Filinto de Almeida declara que “nunca disse isso a ninguém, mas há muito que o penso: não era eu quem devia estar na Academia, era ela” (*Filinto de Almeida, em entrevista a João do Rio*).

Elódia Xavier (1994) esclarece também que o sucesso de Júlia Lopes de Almeida em meio a sociedade que viveu, deva-se ao ato de pertencer a uma família da elite econômica e intelectual, o que de uma certa maneira abriu caminhos que até então não eram acessados por mulheres. A escritora era filha de um médico e pedagogo nada mais nada menos que Valentim José da Silveira Lopes, fundador do Colégio Humanidades e da pianista e professora Antonia Adelina Pereira da Silveira Lopes, além de ser esposa de Filinto de Almeida, que também era escritor. “O sucesso que alcançou naquele momento repercutiu até mesmo em Paris, onde foi alvo de uma homenagem da Societé des Gens de Lettres” (Xavier, 1994, p. 3).

O LIVRO MEMÓRIAS DE MARTHA

Júlia Lopes de Almeida foi uma das principais figuras femininas da literatura brasileira no final do século XIX e início do XX. A autora carioca foi colaboradora do Jornal O País como cronista em 1884. A partir daí contribuiu com publicações diversas em diferentes periódicos da época. Sua principal obra, *Memórias de Martha*, no ano de 1888 foi publicado inicialmente na estrutura de folhetim. No livro sob análise, a crueza da vida social dos habitantes é retratada em vários momentos, como podemos notar no trecho abaixo transcrito:

“Duas casas adiante da nossa, ao lado da ilhoa, morava uma mulata gorda, a Eulália, lavadeira, que invariavelmente todos os sábados vinha cambaleando da venda, a falar alto, sobraçando uma garrafa de Parati. Toda gente do cortiço se reunia e a provocava. rindo muito das suas palavras desconexas (...) às vezes a desgraçada ia ao chão; vaiavam-na estrepitosamente; ela então zangada atirava-lhes pedras e chinelos (Almeida, 2007, p.61).

Quem nos conta essas peripécias é a protagonista Martha, a ideia de caminho a ser percorrido adquire um significado especial na medida em que o livro retrata o amadurecimento da personagem a partir da infância, juventude e fase adulta. O ciclo diz respeito à reduzida família de Martha, dentro de uma sucessão de fatos que revelam um ascender social, o viver de uma menina-mulher resiliente. No enredo a autora se apropria de dois tipos de espaço que se confrontam: de um lado sua vivência dentro de um cortiço degradado, escuro, insalubre; do outro o leitor se depara com o espaço agradável de uma escola, cheia de recursos humanos e materiais. Na escola Martha terá uma vivência bem sucedida, a educação escolar tem na obra um valor de acolhimento simbólico que provoca um agir social comum no chamado romance de formação. Conforme assinala Franco Moretti, no livro *O Romance de formação*: “a adolescência é o conflito entre indivíduo e sociedade, independentemente da idade do indivíduo. O conflito adolescente é o instrumento por meio do qual um indivíduo torna-se consciente da complexa, sutil e preciosa diferença que existe entre ele e seu contexto” (Moretti, 1999, p.171).

Tal oposição pode ser flagrada em vários momentos do texto, como por exemplo: “Uma hora depois rebentava o barulho na casa vizinha, o marido voltava do trabalho, a

discussão começava, como todos os dias, mas desta vez pior, mais prolongada” (Almeida, p. 52). Em outro trecho a protagonista passa a ser inserida na sociedade no momento em que frequenta a escola: “A professora mostrava predileção por mim, dando-me muitas vezes uma cadeira ao seu lado para ajudá-la a tomar a lição do ABC” (Almeida, p. 55). Ao tematizar tal contraste o romance traz à baila problemas relacionadas à exclusão dentro de um Brasil pós-abolição, “Dediquei Ao mesmo tempo, a leitura da obra revela na personagem uma atitude de inquietude e mobilidade, principalmente no momento em que a personagem Marta passa a ser influenciada por novos ares no espaço escolar, tornando-a insatisfeita e irrequieta. Nesse sentido, podemos pensá-la dentro do romance de formação, o chamado Bildungsroman, fruto de uma autodeterminação da personagem.

Quando descreve o cortiço, a autora torna-se adepta da estética naturalista. No ensaio *Quadro histórico do período naturalista*, Luiz Nazário, nos lembra que “após a proclamação da República brasileira, Aluísio Azevedo lançou O Cortiço (1890), descrição realista de uma insalubre habitação coletiva que alguns viram como uma metáfora do país” (Nazário, p. 29). As pulsões agressivas, o ambiente hostil, são traços recorrentes na narrativa de Júlia Lopes de Almeida, diga-se de passagem, obra que teve sua primeira publicação em 1888. Nela a autora se aproxima de um cenário que praticamente inaugura a estética realista-naturalista no Brasil. Segundo Tânia Pellegrini, em tal estética verificamos uma “cidade cindida, ou seja, já irremediavelmente dividida em centro e periferia, em favela e asfalto, em cidade e subúrbio” (Pellegrini, 2008, p.183)

Observa-se que a produção de sentido da obra aqui analisada depende, em larga medida, da atenta consideração dos aspectos sociais e espaciais aí simbolizados, representados esteticamente. Ao examinar esse romance existiu o objetivo central da relação entre o ambiente e a sociedade, ora expondo *tensão* entre esses elementos, ora expondo, pelo seu contrário, *distensão*, quando se aproxima de uma concepção romântica de mundo, representado pelo ambiente escolar. Vilela (1989) concebe o espaço na narrativa como elemento integrante da narrativa que permite ao leitor situar a ação narrativa em um contexto histórico social, e que reflete o momento cultural, comportamental e ideológico em um determinado recorte histórico em que a ação narrativa foi construída. É um dado da cultura humana cujas dimensionalidades, juntamente com o tempo formam o amálgama coesivo da narrativa, e insere o leitor no enredo e nas tramas que se desenrolam no processo narrativo.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, sendo voltado à análise literária do romance *Memórias de Martha*, de Júlia Lopes de Almeida. O trabalho fundamentou-se na leitura íntegra da obra, dando ênfase na observação dos espaços narrativos e da relação com a constituição da subjetividade da protagonista.

Foram utilizados como procedimentos metodológicos a seleção e análise de excertos significativos do romance, nos quais foram evidenciados a oposição entre os espaços do cortiço, da casa e da escola, bem como os efeitos simbólicos, sociais e afetivos produzidos por esses ambientes ao longo da narrativa. Os tais excertos foram examinados à luz de conceitos teóricos relacionados ao espaço literário e à topoanálise, especialmente a partir das contribuições de Gaston Bachelard, que foram articuladas a estudos sobre o espaço na narrativa.

De forma a complementar, foram identificados e descritos alguns elementos de oralidade presentes nos diálogos e na narração do romance; como pausas, hesitações e marcas de linguagem coloquial, levando como base as contribuições teóricas de Marcuschi. Esses elementos foram analisados com o objetivo de observar como esses elementos contribuem para a fluidez do texto e para a aproximação da narrativa com a experiência cotidiana das personagens, sem constituírem o foco central da investigação.

A análise desenvolveu-se por meio de uma abordagem interpretativa, buscando relacionar os aspectos formais da narrativa aos contextos social e histórico representados na obra, de modo a evidenciar a função do espaço como elemento estruturante do romance e como recurso de crítica social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de *Memórias de Martha* evidencia o espaço narrativo que exerce papel central na construção da subjetividade da protagonista, funcionando como elemento estruturante da narrativa e como instrumento de crítica social. Conforme aponta João Vilela, o espaço na narrativa não se limita a situar a ação, mas reflete o contexto histórico, social e ideológico em que os personagens estão inseridos, influenciando diretamente suas experiências e escolhas.

Há duas personagens com o nome de “Martha” a mãe da protagonista sendo observado apenas uma menção ao longo do livro: “Oh senhora Martha! – Gritou ela de fora a minha mãe – deixe cá vir sua pequena um nadinha sim?” (Almeida, 2007 p. 18); e a personagem principal a qual “pertencem” as memórias, como ambas são nomeadas da mesma maneira, pode-se observar que existe um espelhamento da figura materna na filha, pois normalmente na sociedade em que foi representada por Júlia; uma época de estruturação pós colonização do Brasil; o futuro da filha era o de ser igual a mãe, apenas subjugada pelo determinismo.

A casa em *Memórias de Martha* é onde ocorrem a maior parte das memórias vivenciadas por Martha. O livro inicia-se com a descrição desse ambiente a qual a personagem estava inserida e nessa memória em específico se tratava da morte de seu pai, o qual foi velado em sua casa como de costume da época.

A primeira casa de Martha foi o local em que nasceu, era um local seguro com recursos, porém um fatídico dia a marcou e mudou toda a trajetória de sua vida, e por

isso não consegue lembrar-se da casa, de sua primeira infância, com saudade e sim com dúvida. Segundo Gaston Bachelard (1958, p. 26) em seu livro sobre *A Poética do Espaço* diz que “se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz”. No romance de Júlia Lopes de Almeida, a ida à escola simboliza uma travessia de um espaço hostil para um ambiente acolhedor, novos desejos e projetos seriam efetivados:

Tendo-me matriculado na escola pública da freguesia, minha mãe mandou-me participar o caso às vizinhas. Para festejar o acontecimento, Carolina tirou do seu baú de seda de folha um embrulhinho de papel de seda. Que lindeza! era uma caneta de celuloide verde. (Almeida, 2007, p.45)

Logo após a morte de seu pai as duas “Marthas” vão morar em um cortiço, e em uma entrega com sua mãe a menina Martha tem seu primeiro choque de realidade ao ser colocada, por uma garotinha bem vestida, de frente para um espelho que a fez perceber que era menos favorecida, e foi quando recebeu uma esmola, um vestidinho vermelho pouco usado, que o pai da família desprezava, por causa da cor, e não admitia que sua filha usasse. A pequena Martha sentiu algo com a esmola, que até então ainda não tinha conhecimento do que se tratava, ficando claro em um trecho da obra a sua inocência, pois, momentos antes sua mãe se escondia de uma amiga muito bem trajada que passava na rua, porém não queria ser vista e a pequena indagou a sua mãe querendo saber quem era a tal mulher, a qual lhe respondeu gentilmente:

“- Era uma amiga minha - respondeu apertando-me brandamente a mão a minha pobre mãe.

- Mas então por que não lhe falou?

Minha mãe sorriu, desceu para mim seu olhar doce e úmido, suspirou sem me dizer mais nada.” (Almeida, 2007 p.10)

Mas naquele momento em que estava lado a lado com uma garotinha da burguesia de frente ao espelho, “[...]caía sobre mim, com todo o peso, o horror da minha incompreendida situação.” (ALMEIDA, 2007, p.9) O espelho trouxe a simbologia de confronto à personagem, o cair em si, percebendo-se diferente e menos afortunada, o início de sua inquietude. O espaço que até então se reduzia ao ambiente da casa pequena, a qual a pobre garotinha não tinha necessidade de lidar com as incertezas da vida, o ambiente era seu porto seguro, sua mãe trazia essa sensação, fazendo menção a essa “concha” descrita por Bachelard, essa casa humilde, para a personagem era uma proteção, mas conforme o espaço da narrativa que se ampliava, Martha era exposta e esses espaços começavam a marcá-la.

Ao ir à escola abre-se outro espaço narrativo, que trará a Martha ainda mais conflitos internos; o porquê de ser menos afortunada, o desejo de ser como a professora, o desdém à Matilde, uma menina “mulata”, que até então lhe ajudara a tomar as lições

e a sua cor, a vista da pequena criança não parecia ser um problema, mas ao desejar ser como uma colega rica, se juntou às outras meninas e passou também a rejeitá-la.

Pela primeira vez não soube a lição; faltara-me a pobre pequena, cuja persistência em ensinar-me não diminuira nunca. No entanto, eu como todas as outras, seguindo-lhes o exemplo, voltei as costas à desgraçada mulatinha e nunca mais lhe dirigi uma única palavra! (Almeida, 2007 p.15).

Ao usar o vestidinho ganhado que anteriormente era sua vergonha, agora era o que lhe fazia sentir-se superior, pois ao chegar à escola se depara com garotas vestidas de forma humilde.

E esse desejo de ter, para ser, levou a personagem a almejar um destino diferente do que de sua mãe. A protagonista começa então a rejeitar sua própria situação e a casa que era seu ninho “protetor” se torna sua maior vergonha, isso é bem claro no trecho em que, agora já moça, se encanta por um rapaz e o vê no mesmo trajeto para sua casa, como ele está logo atrás dela pensa:

Tomamos o bonde; olhei para trás, ele entrara também! Apeamos-nos na esquina, ele apeou-se e seguiu-nos! Senti momentaneamente um grande júbilo, mas veio-me em seguida um pavoroso medo de transpor à sua vista o negro, o medonho portão do cortiço, aberto como uma goela esfamada a todas as misérias e a todos os vícios! (Almeida, 2007 p.38).

Sua vontade era tamanha em se livrar desse “problema” que ao ser remunerada, por trabalhar junto a sua professora, quando teve a primeira oportunidade saiu do cortiço, mesmo não tendo dinheiro suficiente para sustentá-las, sua mãe necessitava continuar trabalhando muito para sobreviverem. Essa nova casa era perto da escola onde agora trabalhava, uma casa nova e bela.

Minha mãe trabalhava sempre; assim era preciso para sustentar-nos. A nossa vida não decorria num cenário tão lúgubre, mas estava longe de poder ser considerada feliz. (Almeida, 2007 p.40)

Todo o desenvolvimento de Martha era conquistado por seu esforço, não era superdotada, mas buscava com intensidade mudar sua situação. Martha tinha o olhar puro e inocente, mas para se parecer com quem gostaria de ser, seu olhar mudou, sentia-se humilhada e até mesmo invisível no meio da burguesia, mas mesmo assim queria fazer parte, queria ser e possuir, e mesmo não tendo o suficiente para viver bem, já lhe bastava, pois, parecer lhe fazia sentir-se pertencente.

No Capítulo VI do livro temos a mudança de espaço, o que traz agora o contraste da personagem, Martha era aquela casa nova; por fora estava pronta, cheirando a novo, mas por dentro os móveis se contrastavam com seu local de permanência, por serem velhos e gastos, deixando claro que por dentro ela ainda era a mesma garotinha.

Fizemos a mudança. Agora entrava sem frouxidão a luz do dia na nossa morada alegre, com um belo cheiro a nova, toda envernizada e limpa, A mobília descascava-se de velha, rara e feia arranjando também.” (Almeida, 2007 p.40)

Martha apaixonou-se algumas vezes ao longo da vida, e após tornar-se professora sua mãe lhe falou de um senhor que gostaria de desposá-la, que de imediato negou-se dizendo “-Não desejo me casar”, porém depois de ouvir sua mãe ela decidiu casar-se com ele, um homem bem mais velho, pois temia que poderia ficar sozinha, e assim ela seguiu com o que seria a sua realidade.

E como foi dito anteriormente sobre um possível espelhamento da Martha mãe e a Martha filha; enquanto criança o destino dela seria aprender os trabalhos de sua mãe e assim seguir seus passos; porém a protagonista ascende socialmente e ao se casar com Miranda, um senhor com certa estabilidade financeira, fecha-se um ciclo e sua vida seria totalmente diferente a partir dali.

Ao se deparar com sua mãe morta entra em crise:

[...] tive ataques violentos, toda a tarde, rasgando o vestido, mordendo-me, batendo com a cabeça na cabeceira da cama e nas paredes, cerrando os dentes a todo remédios e alimentos, num desespero atrozíssimo! (Almeida, p.79)

A morte de sua mãe é a concretização do amadurecimento e modificação de Martha a última coisa que ainda lhe restava de quem era, sua mãe, e a partir daquele momento tudo o que lhe restara foi o que buscou com todas as suas forças, seu ascender social.

Além do espaço narrativo, pode-se observar uma fluidez na narrativa através de alguns elementos da oralidade, segundo Marcuschi(2003) temos o que chamamos de pausas conversacionais o que pode ser representado por “...”(reticências) e pela autora temos a mesma representação sendo feita em 1888, e que foram observados, tais como: as pausas conversacionais, as tomadas de turno, hesitações etc. exemplos disso encontram-se no trecho em que uma vizinha de Martha recebe seu filho alcoolizado totalmente desacordado:

- Não sei o que tenho que não dou cabo daquele maldito Joaquim! Foi ele que perdeu o Maneco... Oh hei de vingar-me...
- Mamãe... -murmurou Carolina procurando acalmá-la
- Cala-te! (ALMEIDA, p.20).

Claramente temos uma linguagem um pouco mais aproximada ao da fala; claro na medida do possível para uma escritora feminina no século XIX; na frase da filha (1ªlocutora) “não dou cabo” podendo ser considerada uma linguagem coloquial, além de conter a pausa conversacional em “o Maneco...” e em “Oh Hei de vingar-me...” o que causou uma deixa para um possível assalto do turno onde a filha Carolina (2ªlocutora)

em uma tentativa frustrada não consegue assaltar o turno, pois logo é abruptamente interrompida por sua mãe.

As hesitações também aparecem com frequência tanto nos diálogos:

“-Há muito tempo já estão assim... cada dia engrossam mais... já não posso calçar as meias. Isto não é nada”(ALMEIDA, 2007 p.26).

Quanto na narrativa da personagem Martha:

“Minha mãe, enlouquecida, não me desamparar... velava assidua noite e dia, por sua pobre doentinha[...]"(ALMEIDA, 2007p.21)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de toda a obra Júlia traz várias denúncias sociais, como o racismo, violência doméstica, a perda da infância, crítica à burguesia da época, mesmo fazendo parte dela. A escritora traz uma contraposição de dois espaços, os que têm poder aquisitivo que vivem de forma despreocupada e aqueles desprovidos de qualquer luxo, que têm sorte por viverem. Trazendo também uma forte reflexão sobre o ter e o existir.

A escritora Júlia Lopes demonstra através de sua vivência e talento individual (T.S. Eliot) a capacidade de trazer elementos da escola literária realista e antecipando características naturalistas, porém desentendo em parte do determinismo dessa escola, pois a personagem tem seu ascender social. Júlia Lopes também consegue trazer a fluidez da língua falada para sua escrita, fazendo utilização de algumas características da língua oral em seu romance, em alguns diálogos que foram apresentados foi possível observar algumas contrações, pausas, assaltos de turno.

E todos esses detalhes a tornam uma escritora de grande sensibilidade, sua capacidade de descrever a realidade daquela sociedade, a capacidade que a obra de Júlia tem de humanizar, trazendo reflexões profundas sobre a sociedade como um todo, e sendo também muito atual em todos os aspectos, pois traz a visão de um mundo cheio de desigualdades, violência e muitas vezes considerando o ser humano menos afortunado como invisível, o que é possível observar até nos dias de hoje.

Sendo assim pode-se concluir que por intermédio dessa ótica dizemos que o seu desaparecimento por anos dos estudos literários não faz jus a sua grandiosidade, Júlia Lopes de Almeida é uma escritora muito além de seu tempo. E este artigo teve por objetivo analisar e mostrar que suas obras merecem um olhar mais atento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Júlia Lopes de. **Memórias de Martha**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BORGES FILHO, Oziris. **Espaço e literatura: introdução à toponímia**. São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1986.
- GENETTE, Gérard. Espaço e linguagem. In: GENETTE, Gérard. **Figuras**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 99–106.
- LINS, Osman. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática, 1976.
- MOISÉS, Massaud. **Guia prático de análise literária**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- MORETTI, Franco. **Romance de formação**. São Paulo: Todavia, 1999.
- NAZÁRIO, Luiz. **Quadro histórico do período naturalista**. São Paulo: Ática, 1998.
- NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, 1996.
- PELLEGRINI, Tania. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. In: PELLEGRINI, Tania. **Despropósitos: estudos de ficção brasileira contemporânea**. São Paulo: Annablume, 2008.
- VILELA, João. **O espaço na narrativa**. São Paulo: Ática, 1989.

A NOÇÃO DE REDES A PARTIR DA FILOSOFIA DE MICHEL SERRES: CIÊNCIA, CULTURA E TEMPO

Zayr Claudio (UFAL)

INTRODUÇÃO

Redes de pesca (artefato construído para coleta de peixes e mariscos), redes de descanso (tecido suspenso no ar para a pessoa dormir, relaxar ou ler), rede mundial de computadores (internet), arte de compartilhar ideias e experiências (*networking*) e redes sociais (Instagram ou Whatsapp). Seja como artefato, objeto, coisa ou meio de comunicação, a “rede” é algo comum da pré-história à contemporaneidade.

Embora seja uma questão comum no debate público contemporâneo, a noção de rede atravessa algumas fissuras ontológicas e epistemológicas debatidas por diferentes filósofos da antiguidade tardia até a contemporaneidade, o que constitui um problema central para a filosofia e as ciências (Reale; Antiseri, 2003-2006)¹⁰⁸. Aristóteles (384-322 a.C) mostrou essas fissuras, por exemplo, a partir da oposição entre matéria passiva e forma ativa. Descartes (1596-1650) discutiu sua epistemologia por meio da distinção entre *res cogitans* (substância pensante) e *res extensa* (substância extensa). E, mesmo pensadores como Hegel (1770) e Marx (1831), que buscaram superar essa questão, continuaram a enfrentar esses mesmos desafios teóricos, agora reinterpretados à luz da noção de rede.

Ciente disso, este texto tem como objetivo principal explorar a noção de “rede” a partir da obra do matemático e filósofo francês Michel Serres (1930-2019), buscando uma tese argumentativa capaz de tecer ou até redefinir tais fragmentações ontológicas e epistemológicas acerca de três questões específicas, a saber: ciência, cultura e tempo. Logo, ensaiamos uma proposta de discussão acerca do pensamento de M. Serres que tenta abordar as dimensões e fronteiras do conhecimento, conectando diversas esferas da concepção e experiência entre humanidade e natureza, sociedade e tecnologia, buscando ampliar a nossa concepção comum por meio de sua conceituação do que é e como se constitui uma rede – enquanto questão filosófica mediante a outros saberes, seres, coisas e mundo.

Metodologicamente, para explorar a maturação da noção de rede a partir do pensamento filosófico de Michel Serres, este texto faz um recorte bibliográfico específico na obra “Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo”. Publicada originalmente em 1992, como *Éclaircissements: Cinq entetiens avec Bruno Latour*), mas editada em 1996 pelo Instituto Piaget em Portugal na língua portuguesa¹⁰⁹ –, ela é fruto de conversas com o

108 - Sobre a história da filosofia ver a coletânea de Reale e Antiseri (2003-2006).

109 - A análise bibliográfica foi desenvolvida com base na leitura e interpretação desta publicação em língua portuguesa.

também filósofo francês, embora conhecido como antropólogo das ciências, Bruno Latour. Para tanto, ainda que não seja nosso intento aprofundar minuciosamente cada ideia, conceito ou abordagem acerca da ciência, da cultura e do tempo, utilizamos uma abordagem bibliográfica de cunho exploratório capaz de revelar uma série de questões inscritas nas páginas deste *Diálogo...* de Michel Serres com Bruno Latour – além de contar com alguns comentadores, como Mercier (2019) e Watkin (2020).

Acreditamos que a tese de Michel Serres acerca da noção de rede pode contribuir para uma possível superação das grandes narrativas e produções do conhecimento caracterizadas pelo pensamento especializado da modernidade. A princípio, fornece aparatos epistêmicos para se produzir um pensamento relacional que substituiria a metafísica das substâncias por uma ontologia das conexões; uma abordagem filosófica que permite questionar o progresso científico caracterizado pela simples acumulação de conhecimentos, voltando-se às brechas entre os saberes e às conexões anacrônicas; novos horizontes metodológicos do contexto acadêmico e universitário baseados na interdisciplinaridade; uma espécie de achatamento real da linguagem mediante às novas formas de pensamento, articulado à produção de informações em redes de tecnologias cada vez mais digitais e artificiais. Pois, a nosso ver, isso tudo implica uma reconfiguração das relações de existência, poder e comportamento entre seres humanos e não-humanos, cultura e tecnologias, natureza e sociedade, ciência e política; quiçá, respostas às crises de sentido inerentes à pós-verdade, *fake news* e esperanças individualistas ou totalitárias muito presentes na atualidade.

Portanto, a noção serreana de rede pode oferecer ferramentas conceituais para navegar e compreender a complexidade do mundo contemporâneo em várias de suas dimensões, sem simplificá-la nem se render ingenuamente ao caos. Veremos, em decorrência disso, que a atualidade de sua obra só cresce à medida que os desafios ecológicos, tecnológicos, epistemológicos do século 21 exigem precisamente um pensamento conectivo que Michel Serres desenvolveu ao longo de seu pensamento filosófico e científico.

Estruturamos nosso texto em 4 seções. Nesta seção 1, introduzimos o foco de discussão, o problema, os objetivos, a metodologia e a justificativa da investigação. Na seção 2, referenciamos o arcabouço teórico acerca da noção de “rede” e listamos parte da obra de Michel Serres capaz de contextualizar as discussões que estão, de algum modo, relacionadas às redes do pensamento filosófico desse autor. Na seção 3, subdivida em três subseções (3.1, 3.2 e 3.3), sistematizamos alguns resultados e discussões por meio de conteúdos específicos e interdependentes sobre ciência, cultura e tempo relacionando-os à noção de redes discutida por Michel Serres no livro *O Diálogo... com Bruno Latour*. Por fim, apresentamos as considerações finais na seção 4, mostrando objetivos alcançados, alguns limites e alcances da discussão, as perspectivas futuras acerca das questões aqui delineadas e questões contemporâneas abertas neste texto.

DA NOÇÃO DE “REDES” À OBRA DE MICHEL SERRES

Originalmente, a palavra “rede” (do latim *rete*) quer dizer “teia ou malha de fios entrelaçados”. A priori, pode-se destacar dois universos para definir a noção científica ou o conceito filosófico de rede. O primeiro, sob um escopo mais epistemológico. O segundo, a partir de uma concepção filosófica. Por um lado, a noção de rede é um elemento definidor para se estruturar e discutir fenômenos e objetos discutidos pelas ciências. E, por outro, uma concepção filosófica capaz de revelar uma abordagem interdisciplinar, para além das fissuras ontológicas entre humanidade e natureza, cultura e tecnologia, e assim por diante, bem como os limites da ciência moderna (desde a superação da fé pela razão até o poder do método científico como forma de experimentação das coisas do mundo).

No contexto científico, a noção de rede pode ser definida como um sistema social (reunião de elementos, pessoas ou instituições, com objetivos comuns) ou uma estrutura tecnológica (conjunto de dispositivos técnicos cuja infraestrutura reúne *software*, *hardware*, etc.). Mas, também, já no contexto filosófico, pode ser conceituada como qualquer entrelaçamento ou conexão entre matéria e signo, força e energia, sujeito e objeto, mente e corpo, pensamento e existência, humano e não-humano. Porém, embora a noção de rede possa, então, ser concebida sob um contexto estritamente epistemológico, a concepção filosófica é o que interessa para essa proposta em discussão, evidentemente sem desconsiderar totalmente os contornos epistemológicos da noção de rede.

Dentre os pensadores contemporâneos que reelaboram o conceito de “rede”, destaca-se Michel Serres (1930-2019). Sua obra, intrinsecamente interdisciplinar, transita deliberadamente entre filosofia, ciências, artes e literatura, constituindo uma resposta direta à crise de fragmentação do saber, algo tão presente nas abordagens científicas e filosóficas entre os séculos 20 e 21. Ele propõe uma ruptura radical com a herança epistemológica que reparte as ciências, entre em áreas exatas, sociais e humanas, e assim por diante, o que, ao mesmo tempo, permitiria o avanço técnico e conceitual cristalizado nos domínios estanques do conhecimento. Essa compartimentalização gerou um saber hiperespecializado, um mundo partido e um pensamento fracionado – diagnósticos centrais de sua crítica.

Michel Serres foi autor de mais de 60 livros, 30 ensaios e artigos, além de assíduo participante de programas de televisão ao redor do mundo, estando, inclusive, no programa de entrevista Roda Viva aqui no Brasil, precisamente em 1999¹¹⁰. Em sua tese de doutorado – editada para o livro *Le Système de Leibniz et ses modèles mathématiques* (1968), revisitou a filosofia da matemática nos modelos epistemológicos de Leibniz, estendendo os contornos dos conceitos de analogia, expressão, multiplicidade e estrutura, este último tempos depois fundamentaria boa parte dos princípios teóricos da antropologia e da literatura (Mercier, 2019).

110 - A entrevista está transcrita no site do programa no link https://rodaviva.fapesp.br/materia/386/entrevistados/michel_serres_1999.htm. E alguns cortes podem ser acessados via Youtube.

Relacionou a física termodinâmica à linguagem para questionar as formas de produção do conhecimento mediante à comunicação e à informação na coletânea de cinco volumes intitulada *Hèrmes*¹¹¹. Demonstrou seu interesse pela ecologia, sustentabilidade e ecofilosofia em *Le Contrat Naturel*¹¹² (Contrato Natural) e *Biogée*¹¹³ (Biogea). E esteve atento aos limites e às transformações epistemológicas das ciências contemporâneas em *The Parasite*¹¹⁴ (Parasita), além de obras sobre ontologia, mitologia, artes e interdisciplinaridade (*Statues, Angels, The Birth of Physics, The Five Senses, The Troubadour of Knowledge*). Assim, M. Serres provocou a filosofia e as ciências por meio das artes e da literatura, sem esquecer a importância da humanidade, da natureza, da cultura e das tecnologias (Watkin, 2020).

Já no *Diálogo*, obra que temos como enfoque bibliográfico para a discussão, evidencia-se como M. Serres articula seus fundamentos e experiências, sem abordar a noção de rede de forma abstrata, mas desdobrando-a em três dimensões interligadas que guiarão nossa análise: rede e ciência; rede e cultura; rede e tempo. Através dessa tríade complexa, propomos que a noção de rede em M. Serres é, antes de tudo, um método de pensamento. Ela oferece um recurso filosófico-científico cujo conhecimento é capaz de cartografar seres, coisas, objetos e mundos compostos por fluxos, hibridismos e passagens, propondo uma saída concreta das amarras da modernidade.

REDES ENTRE CIÊNCIA, CULTURA E TEMPO NA FILOSOFIA DE MICHEL SERRES

O livro “*O Diálogo sobre Ciência, Cultura e o Tempo: Conversas com Bruno Latour*” explora a gênese, a formação conceitual e as provocações epistêmicas e ético-políticas da filosofia – relacionando-as à ciência, à cultura e ao tempo. Enquanto questões subjacentes à obra filosófica de Michel Serres, este texto expõe a necessidade de se pensar pontes entre as humanidades e as ciências exatas e naturais. Também como podemos ou devemos compreender, articular e cultivar as vivências cotidianas, como a experiência da pluralidade de costumes humanos e a história da natureza fazem parte do que somos, pensamos, sentimos e fazemos.

Desde já, pressupomos que se esse *Diálogo* provoca um esclarecimento (*éclaircissement*) do pensamento complexo e transdisciplinar inerente à obra de Michel Serres. A partir disso, revela sua preocupação em superar barreiras ontológicas e epistemológicas produzidas pelo conhecimento moderno, representadas nas dicotomias sujeito x objeto, natureza x sociedade, cultura x tecnologia, humanidades x ciências, entre outras. Desse modo, isso reivindicaria novas formas de pensamento cujas redes encontradas na filosofia, na cultura e no tempo comprometem seres e mundos mais

111 - SERRES, Michel. **Hèrmes**. Paris: Editions de Minuit, 1969-1980. [v. 1 - *La communication* - 1969;

v. 2 - *L'interférence* - 1972; v. 3 - *La traduction* - 1974; v. 4 - *La distribution* - 1977; v. 4 - *Le passage du nord-ouest* - 1980].

112 - SERRES, Michel. **Le Contrat naturel**. Paris: François Bourin, 1990.

113 - SERRES, Michel. **Biogée**. Brest: Editions-dialogues.fr, 2010.

114 - SERRES, Michel. **Le Parasite**. Paris: Grasset, 1980.

singulares e cosmopolitas, no sentido de compreender as relações entre nós, os objetos e as coisas como é o mundo, algo entrelaçado – envolvendo-se com a abstração filosófica, a prática tecnocientífica e o cotidiano. Nesse sentido, destacamos as noções de redes flutuantes, interculturais e topológicas que estão relacionadas à ciência, à cultura e ao tempo nessa obra específica de Michel Serres.

DAS REDES DAS CIÊNCIAS À FILOSOFIA EM REDE: ENTRE FLUÍDOS TURBULENTOS OU REDES FLUTUANTES

No *Diálogo...* com Bruno Latour, mais do que uma série de respostas circunstanciais, Michel Serres formula uma série de propostas filosóficas sobre a ciência, a cultura e o tempo, sobretudo, no tocante à noção de rede. Entre os pontos de partida, ele assevera uma rejeição radical à fragmentação epistemológica entre ciências e humanidades, como divisão artificial e empobrecedora do conhecimento (Serres; Latour, 1996).

No lugar de uma ciência apartada das narrativas humanísticas, ou de humanidades alheias ao rigor lógico, formal e técnico, M. Serres avança para uma tese político-epistemológica de cunho composicional e relacional, ou seja, redistribui poderes e conceitos entre ciências e filosofia. Para ele, isso era bastante claro nas “autoestradas” que demarcaram a história das balizas teóricas, políticas e profissionais de pensadores e abordagens filosófico-científicas (Serres; Latour, 1996).

Em suma, autoestradas são caminhos teóricos pré-definidos e estabelecidos pela cultura acadêmica, como disciplinas ou correntes filosóficas dominantes, o que M. Serres deliberadamente se afastou, seja marxismo, fenomenologia, epistemologia, sem esquecer a importância de cada uma para a história do conhecimento por meio de Marx, Merleau-Ponty, Husserl, Heidegger, Duhem, Poincaré, Bachelard, entre tantos outros. Ele via essas autoestradas como caminhos que restringiam a liberdade intelectual e a busca por novas relações e conexões entre diferentes áreas do conhecimento. E preferiu construir seu próprio caminho, explorando as relações e interdependência entre filosofia antiga e moderna, física, literatura e tecnologia.

No *Diálogo...*, Bruno Latour tenta compreender e escancarar a imagem dos “Serres possíveis”, como feito por Leibniz, no caso, estando o Serres matemático rigoroso, o filósofo técnico e o literato estiloso em permanente diálogo, sem que uma biografia intelectual singular seja atenuada, mas encarnada em um método filosófico atípico (Serres; Latour, 1996). Seria um fazer posicionado para produção de conceitos, linguagens, modelos e racionalidades distintas e interligadas.

Assim, questiona-se como Michel Serres imagina as ciências articuladas às humanidades por meio da narrativa e como cruzar as forças entre ciências e literatura. Ele afirma nunca ter apreciado a fragmentação entre os saberes, uma vez que sua preferência era “sempre construir” e compor relações “em vez de destruir” (Serres; Latour, 1996, p. 41). A partir disso, observar-se-á sua capacidade de compor relações – entre matemática e

mito, termodinâmica e texto, rigor e imaginação – como gesto filosófico por excelência distante de um saber hiperespecializado.

Dentre outras formas, ele provoca a noção tradicional de ciência através da rede com um pensamento filosófico pautado em alguns novos conceitos, como “fluidos turbulentos ou redes fluídas” (Serres; Latour, 1996, p. 41). Quaisquer substâncias, objetos ou elementos da Física, da Química e da Biologia são historicamente construídos pela epistemologia disciplinar e institucionalizada ao redor mundo acadêmico universitário. Para M. Serres, por exemplo, a ciência teórica da informação de Léon Brillouin seria uma “verdadeira filosofia da física” e, ao mesmo tempo, “uma autêntica física e filosofia”, ou um pouco termodinâmica (Serres; Latour, 1996, p. 24).

A nosso ver, em M. Serres, tudo se desmancha e não resiste à força tangencial do conhecimento inerente à sua própria materialidade histórica ou técnica, como o calor, o átomo, a vida e a informação. Em razão disso, são compostos que, partindo das ciências, tornam a filosofia um pensamento enciclopédico, uma vez que “o que subjaz à filosofia não é esta ou aquela ciência parcial, mas a totalidade ativa do saber” (Serres; Latour, 1996, p. 42). Michel Serres parece configurar uma epistemologia, equidistante de uma filosofia das ciências para uma filosofia *entre ou para* as ciências.

Assim, a filosofia não é um saber que está abaixo ou mesmo se sobrepõe a qualquer ciência, seja como pensamento essencial capaz de especificar conceitos elementares ou universais, ou mesmo um conhecimento transcendente de saberes que coaduna domínios específicos da experiência técnica, humana e social. Aliás, é o fazer filosófico que empreende uma rede *com* as ciências e outros domínios, mais ou menos técnicos, menos ou mais formais, do mito à termodinâmica (Serres; Latour, 1996). A rede da ciência serreana, ou a ciência entre redes exploradas pela filosofia serreana, deixa de ser metáfora e torna-se protocolo de pensamento, uma forma de resistência ativa à técnica dos conceitos individualizados e institucionalizados pelo poder da epistemologia cuja caricatura produz o isolamento disciplinar.

Esses fluxos do conhecimento são efeitos de composição que ultrapassam os saberes e o poder da Ciência (com “c” maiúsculo) – aquela particularizada sob um domínio único e estruturada institucionalmente pelo poder das especialidades, sendo a filosofia uma rede fluída, que encontra as ciências para além de tubos de vidro para ensaios químicos ou físicos; que inscreve textos e objetos traduzidos entre pensamento, linguagem e mundo; e as figuras ou modelos da matemática, como a natureza a ser explorada pela abstração ou analogia.

Percorrem no mesmo sentido as relações entre a literatura, o funcionamento do corpo ou da política e a expressividade das artes, em que a imaginação, o poder e os afetos se encontram na filosofia serreana. Ele as desenvolve, por exemplo, quando explora a simetria entre esquerda e direita com a visão hermafrodita (intersexo) da novela

Sarrasine escrita por Honoré de Balzac¹¹⁵ (Serres; Latour, 1996). Assim, ele provoca limites e alcances da alteridade genética, fisiológica e política, sendo sexos, gêneros, mãos e ideologias um *logos* gelatinoso e espelhado cujas partes podem ser simétricas, mas são incongruentes (Watkin, 2020).

Com essa visão interdisciplinar, Michel Serres constrói e compõe relações entre sujeitos, coisas e objetos, como é o mundo, a vida e o saber – ou seja, cheios de pontos de ligação, composição e reunião. Segundo ele, o filósofo deve saber ciência, história e o que não é domínio das ciências (Serres; Latour, 1996). Isso é *perfeito* quando ele descobre em sua tese de doutorado a noção de estrutura na filosofia de Leibniz, embora já presente em toda a matemática, que mais tarde se revelaria fundamentalmente nos princípios epistemológicos das ciências sociais e humanas, como antropologia e literatura (Serres; Latour, 1996).

Dessa maneira, Michel Serres explora as redes do pensamento entre as ciências e a filosofia, sem esquecer outros saberes e práticas. Se as ciências são feitas de matérias fundidas, ora confusas, a filosofia é a totalidade do conhecimento composto entre as ciências, as coisas e o mundo, flutuando por meio do nosso pensamento entre tantas outras experiências. Pois, “a obra filosófica testemunha essa totalidade: não exclui nada, ou melhor ainda, tenta incluir tudo.” (Serres; Latour, 1996, p. 42). Essa perspectiva serreana revela uma racionalidade capaz de performar redes dentro e entre as ciências cuja filosofia subjaz com todo saber.

Assim, Michel Serres parte de uma rejeição clara à divisão estanque entre ciências exatas/naturais e humanidades. A cultura da fragmentação científica é artificial e empobrecedora. Em vez de simplesmente separar, ele prefere construir relações – e é aqui que nasce sua noção de rede: como um método de conexão ativa entre domínios do saber, sem esquecer o que e como estamos entre seres e mundo.

DA CULTURA À MISTIÇAGEM: REDES DE CONVIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA

Para Michel Serres, a cultura é um “poço de fragmentos”, desde sua história até sua tecnologia. Ela institui como as sociedades ocidentais construíram períodos e fatos não apenas a partir do tempo, mas por meio das “teorias científicas que auxiliam o trabalho [acadêmico e profissional], enquanto a cultura literária e artística preenchia o descanso e o lazer” (Serres; Latour, 1996, p. 41). Essa cultura não formata uma rede, mas esquemas e espaços previamente definidos que institucionaliza a arquitetura do tempo, os domínios do saber e os arranjos da experiência humana. E isso ocorre na vida cotidiana cujas narrativas contornam os alcances da experiência das profissões, dos sujeitos e das instituições por meio de protocolos, técnicas, subjetividades, inconsciente e estruturas limítrofes.

115 - *Sarrasine* é uma novela escrita em 1830 pelo autor francês Honoré de Balzac contada em primeira pessoa. A partir dela, Michel Serres escreveu o livro *L'Hermaphrodite* (O Hermafrodita) no qual explora a dualidade, a criação e a beleza do interdiário, para representar o mistério, a fluidez de gênero e a arte que transcende categorias fixas, defendendo a complexidade e o diálogo entre as ciências e as humanidades.

Esse poço cultural sugere algo fundo e pouco visto ou até trancado, onde se elogiam os pedaços da vida, mas as experiências não dialogam organicamente. Esse pensamento de cultura é uma prática do mundo moderno baseada em repositórios de costume desconexos, seja por ideias, tecnologias, valores e obras – sendo acumulados historicamente sem uma verdadeira integração. Michel Serres aventa sobre “a exigência de uma reunião, de uma ligação, de uma síntese, justamente onde existe apenas esquizofrenia, cultura fragmentada ou destruição” (Serres, Latour, 1996, p. 43).

Sua noção de rede ganha força mediante um relacionamento cultural de existência, poder e comportamento, como possibilidade de experiência social que agregaria não apenas latitudes ou profundidades dos espaços, da particularidade à coletividade, mas as relações entre a coordenação fixa da terra e os costumes estendidos no mundo, ou seja, algo que reúna o *indivíduo* (sem ou entre a divisão) e o *conjunto* (junto de ou com algo). Para Michel Serres, as divisões da experiência humana produzem uma “incultura”, sem percebermos por política ou ideologia as distâncias e as fronteiras entre o conhecimento científico e a vida cotidiana, onde além de estar entre as classes, a língua latina e a grega, a física termodinâmica precisaria compreender a teoria da informação e escutar o barulho de Hiroshima¹¹⁶, sendo convivências entre os “bombardeios das guerras e nossos ouvidos para escutar-nos uns aos outros” (Serres, Latour, 1996, p. 22), a fim de sabermos realmente onde estamos, pisamos, com quem conversamos e trabalhamos.

Nesse sentido, a ausência de uma intercultura é a falta de redes entre saberes, tempos, experiências e tecnologias – algo sem *convivência*. As ciências isolam-se das artes. O trabalho e a razão se distanciam do lazer e da sensibilidade. As atividades são segmentadas entre fazer profissional e vida pessoal. E as tecnologias e os costumes são acumulados sem integração significativa e crítica.

Segundo M. Serres, esse modelo cria uma “esquizofrenia” cultural cujos elementos e atores coexistiram na performance prática do diálogo, mas permanecem desconectados entre privado e público, sujeitos e objetos, natureza e cultura (Serres; Latour, 1996). É como um proprietário de automóvel que percorre o espaço da natureza da estrada e a cultura de sua cidade sem estabelecer uma relação consciente consigo, com a natureza e sociedade. Em M. Serres, a rede da cultura ou a cultura em rede não é uma estrutura pronta, mas um processo ativo de conexão, quiçá “mestiçagem ideal” e utópica (Serres; Latour, 1996). Enquanto a cultura institucionaliza separações, a rede cultural serreana reúne o que estava dividido: ciência e arte, trabalho e lazer, natureza e tecnologia.

Outrossim, essa rede de convivências e experiências agrega diferentes dimensões. Conecta latitudes e longitudes (o extenso e o intenso) com as coordenadas fixas do mundo e do universo, tempo e espaço (relativizando a fase dos ambientes e provocando a superfície do ciclo). Dissolve fronteiras artificiais entre o local e o global, particular e

116 - Michel Serres usa a expressão “escutar o barulho de Hiroshima” várias vezes ao longo do texto. Ele chama a atenção da filosofia para que ela não seja algo afastado da cultura, das experiências do nosso cotidiano, como as guerras, bem como a noção de tempo e espaço se dobram na realidade da vida. Por isso, a dimensão do horror do genocídio vivido no oriente, por causa do ocidente, não poderia ser apartada dos estudos de física nuclear, por exemplo.

coletivo, entre as ciências e a vida cotidiana, as classes sociais e as tradições linguísticas (latim e grego). Assim, aventa-se uma intercultura, não no sentido da falta de cultura, mas de uma *cultura por vir*, ainda não capturada por políticas e ideologias que criam distâncias.

É uma noção de rede que emerge como condição cultural para um senso comum não ingênuo, com teor simples, mas complexo. Quando Michel Serres articula um pensamento provocativo em que a física termodinâmica precisaria compreender a teoria da informação e escutar o barulho de Hiroshima, ele está interligando “ciência e cotidiano”, “técnica e cultura” cujos saberes técnicos (física) devem se conectar com as consequências humanas (a guerra). A presença e escuta ativas tanto dos fenômenos quanto dos outros torna-se parte integrante do conhecimento, em direção ao saber humano e a técnica social. A filosofia deixa de ser um saber abstrato, que contempla e não comunica (no sentido de senso comum), mas existe entre linguagem e mundo, politiza a humanidade e cultiva criticamente a tecnologia, em busca da sapiência com entre todos como um todo. Essa rede da cultura em Michel Serres permite, a nosso ver, saber realmente onde estamos e para onde vamos, não apenas geograficamente, mas historicamente, politicamente e eticamente.

Portanto, a cultura fragmentada é o problema. E a rede é a solução filosófica e prática para uma nova cultura. Enquanto a primeira nos aprisiona em compartimentos estanques (trabalho/lazer, ciência/arte), a segunda nos convida a costurar conexões vivas entre vários elementos da experiência humana. Aliás, a própria cultura da rede não nega os fragmentos da história, dos costumes e dos fatos socializados por um ou vários. Afinal, eles existem aqui e acolá. Mas ela insiste que só há sentido quando algo é posto em relação. O desafio, pois, é deixar de ser curador de um museu de fragmentos e tornar-se tecelão costumeiramente de um saber integrado, ético e responsável.

O TEMPO E A REDE TOPOLÓGICA

A partir da noção de rede em Michel Serres, argumentamos que o tempo é uma contemporaneidade¹¹⁷ e não um sistema de ponteiros fixos ou articulados por horários, fases e etapas. É um entrelaçamento de coexistências que aproximam e rasgam o espaço entre objetos, seres e coisas reunidos em vários tempos. A filosofia encontra na noção de rede uma singularidade dos tempos no tempo, tal como uma difícil e não incompreensível simultaneidade que é a própria temporalidade, onde estão envolvidos cortes, relações e seleção.

No *Diálogo* é possível compreender a variedade que o conhecimento do tempo tem na obra serreana, uma vez empreendida a partir da rede topológica de objetos e inscrição. Como dito por M. Serres, por exemplo, “a passagem de ferro em um lenço”,

117 - O conceito de “contemporaneidade” revelado a partir de Michel Serres, nesse *Diálogo*, não diz respeito simplesmente à periodização da história, sendo a idade contemporânea um tempo enquadrado em 1800-até hoje. Mas, trata-se de uma temporalidade reunida, aqui revisitada, como no exemplo do “carro” - enquanto conjunto, onde rodas (objeto inventado cerca de 3.500 a.C) está junto de um GPS (instrumento projetado a partir do final dos anos 90).

exemplifica metaforicamente não o que é somente o tempo, mas como a rede é aquilo que o tece (Serres; Latour, 1996, p. 87). Primeiro, tomamos um lenço estendido sobre a mesa e passado a ferro. Ele é plano, liso e organizado. Nesse caso, mede-se facilmente distâncias com réguas ou até a olho nu, quem ou o que está perto e tudo parece ordenado e estável. Mas, uma vez posto e amassado em um bolso é outra condição e formato. O lenço é dobra, curva, encontros e rupturas. Partes que estavam longe, se encostam; pontos que estavam distantes podem se sobrepor; e se ainda o rasgar, coisas e mundos que estavam juntos agora se separam.

Para Michel Serres, o tempo clássico refere-se à geometria – a métrica das distâncias bem definidas e estáveis. Mas, segundo ele, devemos nos inspirar na topologia – a ciência das vizinhanças e dos rasgões, considerando o rigor das aproximações entre saberes, técnicas, domínios e movimentos (Serres; Latour, 1996). Por isso que o tempo não corre como julgamos, ou seja, espontaneamente imitando a série dos números inteiros naturais, mas como uma dobra em qualquer perpendicularidade, onde pais de 70 anos enterram filhos de 30 e a vida deles se cruzam anacronicamente –, tal como a arte e a beleza, o autor e a crítica, conforme também explorado no *Diálogo* (Serres; Latour, 1996).

Desse modo, propõe-se uma revolução na forma como concebemos o tempo. A rede é algo que o descreve e não o que o tangencia. Michel Serres rejeita o modelo linear e geométrico (passado-presente-futuro em linha reta ou pontilhadas) e o substitui por um modelo topológico e reticular, onde o tempo é uma simples dobra, onde algo se conecta e permite saltos anacrônicos. Esse pensamento filosófico é capaz de emergir tanto as brechas existentes entre as coisas, quanto reuni-las de acordo com suas fissuras possivelmente aproximadas e interligadas. Enquanto a narrativa da modernidade tenta medir tudo como se fosse um lenço passado, devidamente plano e estável, o mundo real é algo amarrotado, tal qual um lenço no bolso.

Essa proposta filosófica permite visitarmos a história das ciências como uma rede cujo tecido do conhecimento é precisamente cheio de pontos distantes e de vizinhanças, a fim de desenvolver o pensamento e as técnicas por meio de dobras e brechas existentes entre os saberes e as coisas comuns do mundo. Enquanto isso, os rasgões são eventos traumáticos, nos quais as rupturas epistemológicas (com roupagem histórica) ou as descobertas paradigmáticas (institucionalizadas pela história política das ciências) rompem-se na própria linearidade do tempo tecido, onde a sobreposição e distribuição de cada história, ciência e instituição nem sempre descrevem bem as bordas e as conexões inesperadas. Essa perspectiva serreana tece a rede de tempo dobrado, onde pontos cronologicamente distantes podem se encontrar, sem passar por todos os pontos que mediam as pequenas fissuras relativas a qualquer espaço-tempo.

Essa rede temporal ou essa temporalidade reticular permite conexões anacrônicas, mas frutíferas pela variedade de todas as coisas (arte e ciência, passado e futuro, linguagem e mundo), libertando a linha do tempo do pensamento tirânico, vice-

e-versa. A rede é o próprio exercício de um tempo vivo, plissado e cheio de espaços ou passagens secretas. Pois, a noção de rede em M. Serres é a própria topologia do tempo aplicada às figuras, metáforas e objetos do conhecimento filosófico e científico, ao pensarmos o mundo a um só tempo, entre ontem, hoje e amanhã.

Este texto partiu da premissa de que a noção de “rede” em Michel Serres não é um conceito abstrato, uma definição secundária de sua filosofia ou meramente uma epistemologia descritiva, mas a infraestrutura de seu pensamento e uma resposta filosófica concreta às crises do conhecimento filosófico e científico desde a modernidade tardia. Com base em uma breve exploração do livro *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo*, buscamos demonstrar como essa noção em destaque se articula como um método de composição relacional, oferecendo um caminho para tecer os fios rompidos entre saberes, costumes e ciclos.

Portanto, acredita-se que as três dimensões (ciência, cultura e tempo) exploradas a partir da noção de rede em Michel Serres é um sistema coordenado de pensamento. É um método para conectar saberes (ciência). Também é um imperativo para integrar experiências (cultura). E até uma nova sócio-lógica para compreender a coexistência (tempo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os propósitos deste texto foram delineados com base na concepção de rede para Michel Serres através de três dimensões aqui exploradas, que se revelaram indissociáveis. Primeiro, mostramos a relação entre redes e ciências, onde ele rejeita a ciência como um domínio fechado e progressivo. Em seu lugar, emerge “fluidos turbulentos”, onde o conhecimento só se completa quando conectado ao fluxo maior do saber filosófico, literário e artístico. A filosofia atua como uma “rede fluida” que capta esses fluxos científicos, não para dominá-los, mas para compor *com* eles uma “totalidade ativa do saber”. E a rede é o antídoto epistêmico para uma filosofia não apenas epistemológica, mas capaz de ser ética, política e antropológica (sobre o que fazemos, o que transformamos e o que somos verdadeiramente).

Depois, sobre rede e cultura, a crítica de M. Serres à cultura da modernidade é concebida como um “poço de fragmentos”, que institucionaliza a separação entre trabalho (ciência) e lazer (arte), por exemplo. No elevado nível dessa esquizofrenia dos costumes, a rede emerge como uma prática de convivências e síntese de experiência, sem que seja algo egocêntrico ou totalitário. Ela é uma exigência que reúne o barulho de Hiroshima à teoria (física termodinâmica) da informação; o automóvel ao chão da cidade e à paisagem atmosférica entre fumaças e nuvens; a moral da técnica à consequência da experiência ética. A rede cultural não é só dada. É uma “intercultural” a ser *informada*, a ser construída pela dissolução ativa das fronteiras que isolam a verificação, a observação e a tentativa do cuidado uni e multilateral.

E em relação à rede e ao tempo, M. Serres não opera uma revolução copernicana ao substituir o tempo geométrico (linear, cumulativo) pelo tempo topológico (em dobras, anacrônico), mas persegue a simultaneidade entre a ciência e a cultura *entre* os tempos, ou seja, atento à relatividade do real entre tempo e espaço. O tempo não é uma linha, mas um lenço que pode ser dobrado, fazendo com que épocas e lugares distantes se tornem vizinhos. Essa rede reticular do tempo explica como pais podem enterrar filhos, ou como a filosofia pré-socrática pode dialogar diretamente com a física termodinâmica, quântica, como ele fez em sua obra sobre a Física em Lucrécio, sem perder de vistas Platão e Descartes. A rede, neste intervalo, é a própria condição de possibilidade para um pensamento não-linear e criativo.

No entanto, como todo recorte investigativo e de reflexão, este texto apresenta limitações que, por sua vez, apontam caminhos para contribuições e estudos futuros. A análise concentrou-se em uma obra dialógica (*Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo*), o que, embora fértil, deixa de lado a riqueza de exemplos e o aprofundamento de conceitos presentes na vasta obra de Michel Serres (como em *O Parasita*, *O Contrato Natural*, a série *Hermes*, etc.). Recomenda-se, então, que estudos subsequentes possam explorar como a noção de rede se materializa em outras reflexões, testando a consistência e a evolução de suas figuras de pensamento e conceitos centrais, como *parasita*, *passeur*, quase-objeto.

Embora delineados alguns contornos da noção de rede em Michel Serres, este texto não esgota seu potencial reflexivo e explicativo. Eis aqui, então, algumas questões abertas, como portas de entrada para reflexões futuras acerca dessa discussão. A aspiração à totalidade conectiva por parte da filosofia serreana não incidiria em uma nova forma de totalização ou universalização do saber ou do pensamento metafísico, ainda que reticular? A ontologia topológica não tenderia a suavizar a irredutibilidade do conflito e da antítese, em termos de violência e incomensurabilidade? Se a internet e a inteligência artificial vêm tornando-se princípio aparentemente organizativo da informação digital, a filosofia serreana oferece ferramentas críticas à metáfora de rede de controle provocada pelo capitalismo e a sociedade de controle, principalmente, no que tange aos problemas de relevância, contexto e mediação da transmissão de dados e conhecimentos?

Estas questões não invalidam a potência do pensamento de Michel Serres. Pelo contrário, atestam sua vitalidade ao colocá-lo em atrito com problemas centrais de nosso tempo. Elas sugerem que a recepção de sua obra não deve ser meramente exegética, mas construtiva e crítica, usando suas ferramentas para pensar *com* e, ao mesmo tempo, *para além* dele. O verdadeiro legado de um *pensador das redes* talvez seja justamente este: fornecer os fios para que outros possam tecer, em novas configurações, as respostas que ele próprio não poderia ter antecipado.

REFERÊNCIAS

MERCIER, Lucie Kim-Chi. Michel Serres's Leibnizian Structuralism. **Angelaki - Journal of the Theoretical Humanities**, n. 6, p. 3-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0969725X.2019.1684693>. Acesso em: 9 dez. 2025.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. São Paulo: Paulus. 2003-2006. 1-6 v.

SERRES, Michel; LATOUR, Bruno. **Diálogo sobre a ciência, a cultura e o tempo**: conversas com Bruno Latour. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

WATKIN, Christopher. **Michel Serres**: figures of thought. Edinburgo: Edinburgh University Press, 2020.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aécio Lucas de Oliveira é professor de Português e Inglês nas redes de ensino estadual do Ceará e municipal de Jucás-CE. É mestrando no PROFLETRAS na UERN.

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni é professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas.

Amanda Ferraz de Oliveira e Silva é professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ana Beatriz Moraes dos Santos é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). É graduada em Letras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Ana Beatriz Rossiter Almeida é professora da educação básica nas redes pública e privada. É mestranda em Ensino de Língua Portuguesa no PROFLETRAS - UFAL.

Ananias Agostinho da Silva é professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. É doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Barbara de Almeida Mayer é mestranda em Linguística pela UFPE. É bolsista da CAPES em Linguística Textual, vinculada ao Grupo de Estudos do Texto (GESTO).

Barbara Ferreira Fadul é docente efetiva do Instituto Federal de Rondônia (campus Cacoal). Cursa doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) na UFRJ.

Brenda Gomes da Silva é graduanda em Letras/Português, pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Participa do grupo de pesquisa GECAN da mesma universidade.

Carla Moura Dutra é mestra em Ensino, pelo programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). É professora da rede estadual de ensino do RN (SEEC-RN).

Clebson Luiz de Brito é professor do Departamento de Letras da UFRN. Tem mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG.

Cristina Amaro Viana é professora Associada 1 da Universidade Federal de Alagoas, atuando no curso de Licenciatura em Filosofia e no Mestrado em Filosofia.

Cristina Felipeto é professora associada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL).

Deywid Wagner de Melo é doutor em Linguística pela UFAL, professor Associado I do Curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL/campus Arapiraca) e do PPGLL/UFAL.

Edney Tomaz de Sousa é professor de Língua Portuguesa na rede de ensino estadual do Ceará e atualmente é mestrando do PROFLETRAS na UERN.

Eduardo Pantaleão de Morais é doutor em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. É professor titular do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas.

Elaine Rodrigues de Souza Silva é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL).

Evillyn Kauanny Morais dos Santos é Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas, campus I.

Fabiana Pincho de Oliveira é professora Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua no curso de Letras e no PROFLETRAS da UFAL.

Fábio Antônio Ferreira dos Santos é doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da UFAL.

Fabiola Nunes Tavares é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC e professora de Língua Portuguesa da SEDUC/CE.

Fernanda Martins Luz Barros é mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2013). Atualmente é professora assistente da Universidade Federal do Piauí.

Flávio Passos Santana é doutor pela UFS e professor do Colegiado de Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Universidade de Pernambuco (campus Petrolina).

Francisca Evanice de Sousa é mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora em Análise do Discurso e Narrativas de Vida.

Francisca Maria Nunes da Silva é doutora em Linguística pelo PPGLL/UFAL. É professora Associada nos cursos de Enfermagem e de Medicina da UFAL/Arapiraca.

Francisco Herbert da Silva é doutor em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e professor do curso de Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Francisco Mailson de Lima Cavalcante é professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É doutorando no POSENSINO/UFERSA/ UERN/IFRN.

Franklin Oliveira Silva é doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Gabriela Pacheco Amaral é mestra e doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. É professora EBTB na Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima.

Giselle de Souza Reis Coutinho é doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e mestra (2021-UFF) pela mesma universidade.

Gleybson Kleber de Barros Luz é graduando no curso de Letras - Português da Universidade Federal de Pernambuco e se interessa por estudos na área da Linguística.

Helena Vieira Pabst é doutoranda em Estudos de Linguagem (UNEB) e mestra em Estudos de Linguagem (UNEB).

Hélia Pinheiro Moraes da Silva é professora da SEDUC/AL. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e doutoranda no PPGL/UFAL.

Hemerson Brenner de Souza Silva é mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS).

Isabel Muniz-Lima é professora adjunta na Faculdade de Letras/UFAL. Doutora em Linguística sob sistema de cotutela na UFC e na Universidade Nova de Lisboa.

Isabella Sotero Medeiros Teixeira é mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL) da UFAL.

João Victor de Oliveira Farias é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO).

Janayna Rocha da Silva é doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2025). Integra o GPS-LeiFEn/UFF/CNPq).

José Nildo Barbosa de Melo Junior é doutor em Letras pela UFAL. É professor efetivo da área de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAL.

José Willian de Souza Silva é mestrando em Linguística Teórica e Descritiva, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da UFRN.

Josineide Soares da Silva é mestra em Educação para a Saúde (ESSV/UFAL). Professora Assistente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutoranda pelo PPGL/UFAL.

Juliana Alves da Silva é graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Universidade de Pernambuco (UPE), campus Petrolina/PE.

Juliana Félix dos Santos é mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Keren Hapuque de Paula Vieira é graduada em Letras com foco em literatura, pela Universidade Federal do Mato Grosso Do Sul (UFMS).

Larissa Andrine Almeida Alves é graduanda em Letras/Português na Faculdade de Letras da UFAL. Membro do grupo de pesquisa fonUFAL.

Leonete Alves da Silza Zanini é mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe/UFS. Professora das Redes Municipais de Tobias Barreto/SE e Itapicuru/BA.

Luana Beatriz da Rocha Gomes é licenciada em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela UFRN. Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Lucas Lourenço Carvalho é licenciado em Letras Português-Inglês pelo IFCE. É mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Marcos Vinícius Lúcio Frago é doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da UFAL.

Maria Margarete Fernandes de Sousa é professora Titular da Universidade Federal do Ceará. Coordena o Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos.

Maria Auxiliadora da Silva é doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora de Língua Portuguesa.

Maria Darliana Vilela Ferro é mestranda em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS).

Maria da Glória Freitas é mestre em Ciências da Educação - Universidad Tecnológica Intercontinental (2014). Está cursando doutorado em Linguística no PPGLL/UFAL.

Maria das Graças Soares Rodrigues é professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui mestrado e doutorado pela UFPE.

Maria Fernanda de Lima Santos é graduanda em Letras – Português e suas respectivas literaturas na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Maria Francisca Oliveira Santos é professora titular aposentada da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/campus Arapiraca). É docente no PPGLL/UFAL.

Marília Bezerra da Costa é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). Integra o Grupo de pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT).

Marina Bezerra da Costa Fernandes é mestranda do Programa de Pós-graduação em ensino (POSENSINO). Integra o Grupo de Pesquisa GPELT.

Mário Gleisse das Chagas Martins é professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. É doutor em Linguística Aplicada à Educação pela Universidade de Lisboa.

Marta Cristina da Silva é mestra em Letras/Teoria Literária (UFJF) e doutora em Letras/Estudos Linguísticos (UFF). Professora Titular da UFJF.

Max Silva da Rocha é doutor em Letras pela Universidade Federal do Piauí. É professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas no campus do Sertão/Delmiro Gouveia.

Natacha M. López Gallucci é professora de Filosofia e do PPGFIL da UFAL; atua no PPGLL-UFAL. Possui e Doutorado em Filosofia e em Multimeios (UNICAMP).

Natália Figueiredo Silva é graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG.

Otavia Pinheiro Pedrosa Fernandes é doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora Associada da mesma universidade.

Pamela Maria de Lima Gomes é licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Patrícia Rodriguez Tomaz é advogada, mestra e doutoranda em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Pedro Henrique Lopes de Melo é mestrando em Linguística Teórica e Descritiva, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da UFRN.

Reinaldo Alves de Miranda é mestre em Estudos de Linguagem (UNEB) e doutor em Ciências da Educação (UAA).

Ricardo Magalhães Bulhões é doutor e mestre em Literatura e Vida Social pela UNESP de Assis. É Professor Titular do Curso de Letras e do PPGLetras da UFMS.

Ritha de Cássia dos Santos Brito Vieira é graduanda do curso de Letras Português e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na UESPI.

Roseane Santana Navarro é mestra e doutoranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da UFAL.

Sandra Maia Farias Vasconcelos é doutora (Université de Nantes - França) e possui pós-doutorado em Ciências da Educação (Sorbonne). Professora Titular da UFC.

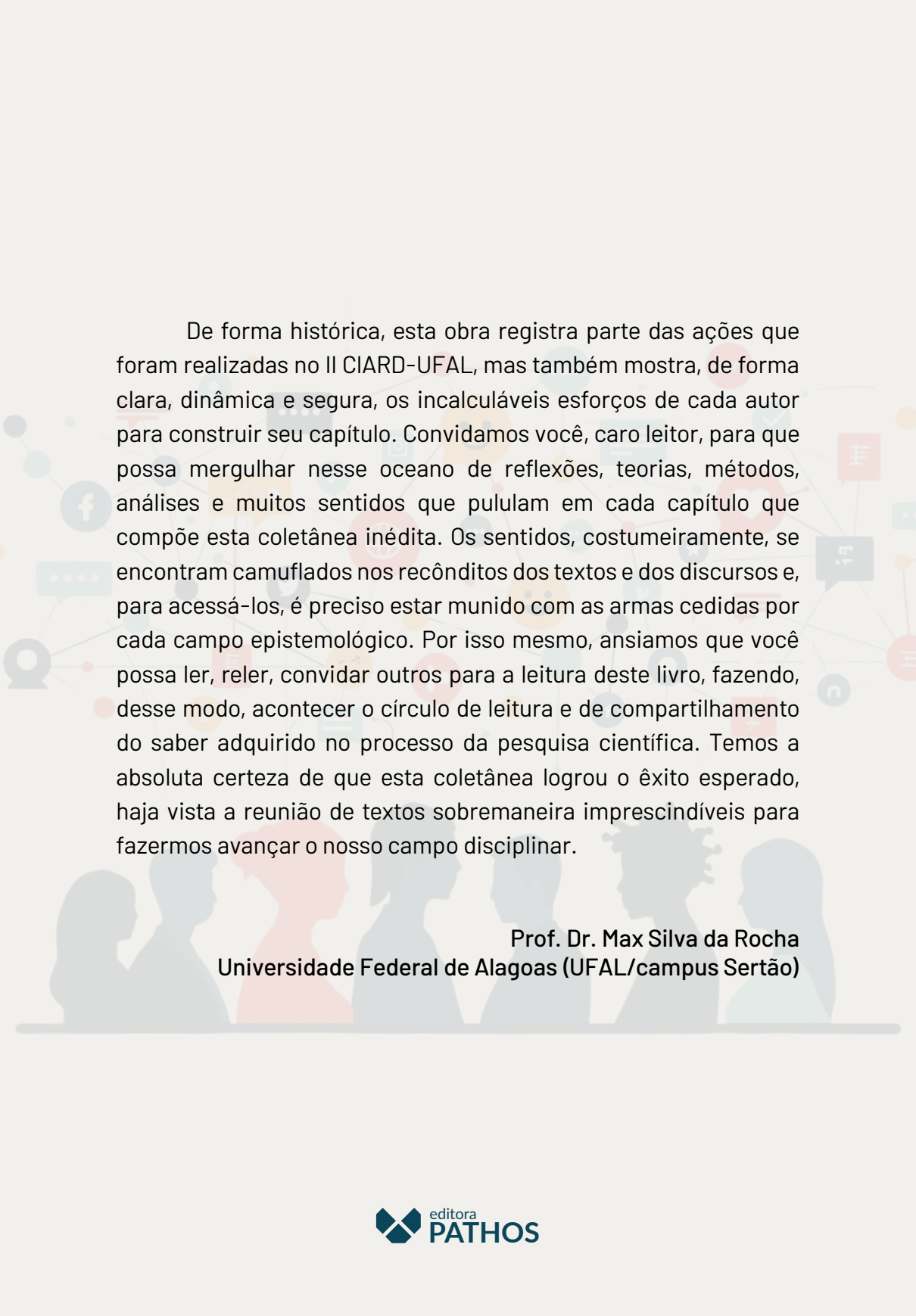
Sóstenes Ericson é doutor em Linguística. Estágio pós-doutoral no IEL/Unicamp. Professor permanente do PPGLL/UFAL.

Thaina Evellyn Martiniano Alexandre é doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Valfrido da Silva Nunes é doutor em Linguística e professor do IFPE, Campus Garanhuns, onde lidera o Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Sociais (GELPS).

Vinicius Gomes Pinto é graduando em Letras – Português na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Membro do grupo de pesquisa fonUFAL (UFAL).

Zayr Claudio Gomes da Silva possui pós-doutorado em Ciência da Informação. Cursa mestrado sobre filosofia da informação em Michel Serres na UFAL.

The background of the page features a light gray network of dots and lines. Various social media icons are scattered throughout, including a Facebook 'f' in a blue circle, a Twitter bird, a speech bubble with three dots, and a red square with a white 'in' (Instagram). At the bottom, there is a row of stylized silhouettes of people's heads and shoulders in shades of gray and red.

De forma histórica, esta obra registra parte das ações que foram realizadas no II CIARD-UFAL, mas também mostra, de forma clara, dinâmica e segura, os incalculáveis esforços de cada autor para construir seu capítulo. Convidamos você, caro leitor, para que possa mergulhar nesse oceano de reflexões, teorias, métodos, análises e muitos sentidos que pululam em cada capítulo que compõe esta coletânea inédita. Os sentidos, costumeiramente, se encontram camuflados nos recônditos dos textos e dos discursos e, para acessá-los, é preciso estar munido com as armas cedidas por cada campo epistemológico. Por isso mesmo, ansiamos que você possa ler, reler, convidar outros para a leitura deste livro, fazendo, desse modo, acontecer o círculo de leitura e de compartilhamento do saber adquirido no processo da pesquisa científica. Temos a absoluta certeza de que esta coletânea logrou o êxito esperado, haja vista a reunião de textos sobremaneira imprescindíveis para fazermos avançar o nosso campo disciplinar.

Prof. Dr. Max Silva da Rocha
Universidade Federal de Alagoas (UFAL/campus Sertão)