

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Gabriela Colbeich da Silva

**(DES)CORTESIA, ARGUMENTAÇÃO E ENUNCIÇÃO: O *ETHOS*  
COMO EFEITO PERSUASIVO NA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA  
DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Santa Maria, RS  
2017

**Gabriela Colbeich da Silva**

**(Des)Cortesia, Argumentação e Enunciação: o *ethos* como efeito persuasivo na materialidade linguística de produções textuais de estudantes do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivani Cristina Silva Fernandes

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Colbeich da Silva, Gabriela

(Des)Cortesia, Argumentação e Enunciação: o ethos como efeito persuasivo na materialidade linguística de produções textuais de estudantes do Ensino Médio / Gabriela Colbeich da Silva.- 2017.

136 p.; 30 cm

Orientadora: Ivani Cristina Silva Fernandes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2017

1. Ethos 2. Imagem discursiva 3. Produção Textual 4. (Des)Cortesia 5. Linguística da Enunciação I. Silva Fernandes, Ivani Cristina II. Título.

---

©2017

Todos os direitos reservados a Gabriela Colbeich da Silva. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: gabi.colbeich@gmail.com

Gabriela Colbeich da Silva

**(DES)CORTESIA, ARGUMENTAÇÃO E ENUNCIÇÃO: O *ETHOS* COMO EFEITO  
PERSUASIVO NA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS  
DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras**.

**Aprovado em 20 de fevereiro de 2017:**



---

**Ivani Cristina Silva Fernandes, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



---

**Janete Maria De Conto, Dra. (IFF)**



---

**Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2017

## AGRADECIMENTOS

*A concretização deste trabalho se deu, principalmente, pelo auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. De modo especial, agradeço:*

*- à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela oportunidade de me transformar em uma professora-pesquisadora.*

*- à Prof.<sup>a</sup> Ivani Cristina Silva Fernandes, minha orientadora, por ser a profissional responsável que é, pelas inúmeras leituras atentas desta dissertação e pela forma como me orientou na (re)construção de meu conhecimento científico desde a graduação;*

*- ao Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo, escola na qual leciono, por abrir suas portas para o meu estudo enquanto pesquisadora em Letras;*

*- às professoras Vaima Regina Alves Motta e Janete Maria De Conto, por terem tão gentilmente aceitado o convite para compor as bancas de qualificação e de avaliação final desta dissertação de mestrado;*

*- à Ivone Colbeich da Silva, minha mãe, pelo apoio incondicional;*

*- aos meus alunos, da rede pública e da rede privada, por tornarem a minha profissão mais prazerosa;*

*Enfim, agradeço a todos aqueles que fazem parte da minha vida pessoal, acadêmica e profissional e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste estudo.*

## RESUMO

### **(DES)CORTESIA, ARGUMENTAÇÃO E ENUNCIÇÃO: O *ETHOS* COMO EFEITO PERSUASIVO NA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

AUTORA: GABRIELA COLBEICH DA SILVA  
ORIENTADORA: IVANI CRISTINA SILVA FERNANDES

Neste estudo, examinamos uma amostra de 35 produções textuais de alunos de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Maria, Rio Grande do Sul, com o objetivo de verificar como e quais *ethe* são esboçados nessas argumentações, a partir de conceitos pertencentes à Teoria da (Des)Cortesia, à Argumentação Retórica e à Linguística da Enunciação. Para isso, precedemos à identificação, descrição, análise e interpretação de mecanismos linguísticos referentes aos principais intensificadores e atenuadores de pontos de vista que podem ser utilizados para construir e preservar as imagens positiva e negativa do locutor, conforme prevê a Teoria da (Des)Cortesia e, a partir desses indícios de vertente pragmática, delineamos o(s) esboço(s) de *ethos(ethe)* discursivo(s) dos enunciadores, vertente enunciativa. Adotamos como critérios metodológicos o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e a pesquisa de campo (FRANCO, 1985), ambos de base qualitativa e, apoiados no ponto de vista metodológico da pesquisa de campo, elaboramos oficinas nessa instituição escolar, a fim de, conjuntamente com os alunos, trabalharmos seu potencial argumentativo. A hipótese por nós sustentada foi de que, em todas as produções, haveria exemplos de uso persuasivo dos mecanismos de atenuação e/ou intensificação. Após a análise das produções textuais, conseguimos delinear duas imagens discursivas recorrentes nos textos dos locutores, ambas de tendência predominantemente descortês. Devido à sobreposição dos recursos linguísticos que aproximam o interlocutor das circunstâncias da enunciação e pelo emprego de expressões inapropriadas sobre os mecanismos atenuadores, denominamos este primeiro *ethos* como *indelicado*. O segundo *ethos*, pelo fato de apresentar argumentos que contrariam a tese defendida, classificamos como *politicamente correto*. No que se refere ao embasamento teórico para esta investigação, centramo-nos, principalmente, nos estudos sobre (Des)Cortesia, conforme preveem Brown e Levinson (1987) e Rodríguez (2010); sobre a noção de imagem, segundo entende Goffman (1959 e 1967), e de *ethos*, como propõe Amossy (2005), Aristóteles (1999) e Maingueneau (1996), e sobre Enunciação, de acordo com Benveniste (1966, 1974), Fiorin (2010) e Flores (2008 e 2013).

**Palavras-chave:** *Ethos*. Imagem discursiva. Produção Textual. (Des)Cortesia. Enunciação.

## RESUMEN

### **(DES)CORTESÍA, ARGUMENTACIÓN Y ENUNCIACIÓN: EL *ETHOS* COMO EFECTO PERSUASIVO EN LA MATERIALIDAD LINGÜÍSTICA DE PRODUCCIONES TEXTUALES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

AUTORA: GABRIELA COLBEICH DA SILVA  
ORIENTADORA: IVANI CRISTINA SILVA FERNANDES

En este estudio, examinamos una muestra de 35 producciones textuales de estudiantes de una escuela de Enseñanza Secundaria de la red pública de Santa María (RS) con el objetivo de identificar cómo y qué tipos de *ethe* e imágenes discursivas se delinear en estas argumentaciones por medio de conceptos pertenecientes a la Teoría de la (Des)Cortesía, a la Argumentación Retórica y a la Lingüística de la Enunciación. Este esbozo se hizo por medio de la identificación, descripción, análisis e interpretación de los mecanismos lingüísticos relacionados con los principales intensificadores y mitigadores de puntos de vista que pueden utilizarse para construir y preservar las imágenes positiva y negativa del locutor – Teoría de la (Des)Cortesía – para, a partir de esas huellas de base pragmática, delinear el(los) esbozo(s) de *ethos(ethe)* discursivo(s) de los enunciadore, base enunciativa. Para ello, hemos adoptado como criterios metodológicos el paradigma indiciario (GINZBURG, 1989) y la investigación de campo (FRANCO, 1985), ambos de base cualitativa. En función del punto de vista metodológico de la investigación de campo, elaboramos talleres en la escuela en los que, en conjunto con los estudiantes, buscamos poner en práctica su potencial argumentativo. La hipótesis que sostuvimos fue la de que en todas las producciones habría ejemplos de uso persuasivo de cada de los mecanismos de atenuación e intensificación. A causa de la superposición de recursos lingüísticos que acercan el locutor de las circunstancias de la enunciación y por el uso de expresiones inapropiadas sobre los mecanismos atenuadores, nombramos este primer *ethos* como *indelicado*. El segundo lo clasificamos como *políticamente correcto*, por el hecho de que presenta argumentos contrarios a la tesis que se defiende. Como base teórica para esta investigación, nos centramos principalmente en estudios acerca de la (Des)Cortesía – Brown y Levinson (1987) y Rodríguez (2010) ,el concepto de imagen, de Goffman (1959 y 1964) y de *ethos*, Amossy (2005), Aristóteles (1999) y Maingueneau (1996) y de la Enunciación – Benveniste (1966, 1974), Fiorin (2010) y Flores (2008 y 2013).

**Palabras-clave:** *Ethos*. Imagen discursiva. Producción Textual. (Des)Cortesía. Enunciación.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	9
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	15
2.1	A REDAÇÃO É UM GÊNERO OU UM TIPO TEXTUAL? .....	16
<b>2.1.1</b>	<b>As provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)</b> .....	19
2.1.1.1	<i>A produção textual na escola versus a redação de exames e vestibulares</i> .....	23
<b>2.1.2</b>	<b>Redação: problemática e redirecionamento</b> .....	24
2.1.2.1	<i>Da redação à produção textual</i> .....	27
2.2	IMAGEM DISCURSIVA: TEORIA DA (DES)CORTESIA, ARGUMENTAÇÃO E LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO .....	31
<b>2.2.1</b>	<b>Os primórdios da Argumentação: a Retórica e suas origens</b> .....	34
2.2.1.1	<i>Argumentação</i> .....	35
2.2.1.2	<i>Tríade aristotélica: logos, ethos e pathos</i> .....	37
2.2.1.3	<i>Argumentação Retórica: mecanismos de expressão</i> .....	38
2.2.1.4	<i>Modelo Dialogal da Argumentação: Enunciação e Interação</i> .....	41
<b>2.2.2</b>	<b>A Sociologia e a representação do “eu” – a percepção de Goffman</b> .....	43
2.2.2.1	<i>A noção de imagem pública e a Teoria da (Des)Cortesia: o modelo de Penelope Brown e Steven Levinson</i> .....	45
2.2.2.2	<i>(Des)Cortesia: mecanismos de expressão</i> .....	50
<b>2.2.3</b>	<b>Teorias da Enunciação</b> .....	54
2.2.3.1	<i>Linguística da Enunciação benvenistiana</i> .....	55
2.2.3.1.1	A(s) subjetividade(s) na Enunciação .....	56
2.2.3.1.2	A representação do sujeito em Linguística da Enunciação e a categoria de pessoa .....	58
2.2.3.1.3	Linguística da Enunciação: os pronomes pessoais como mecanismos de expressão .....	59
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	61
3.1	CARACTERÍSTICAS DO INSTITUTO ESTADUAL LUIZ GUILHERME DO PRADO VEPPPO .....	68
<b>3.1.1</b>	<b>Da redação à produção textual: oficinas realizadas no Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo</b> .....	70
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES: A CONSTITUIÇÃO DO <i>ETHOS</i> A PARTIR DOS EFEITOS DE SENTIDO DOS MECANISMOS DE EXPRESSÃO DE (DES)CORTESIA</b> .....	74
4.1	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: ARGUMENTAÇÃO .....	75
4.2	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: MECANISMOS ATENUADORES E INTENSIFICADORES .....	76
4.3	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: CORTESIA POSITIVA E NEGATIVA .....	88
4.4	INTERPRETAÇÃO DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: O ESBOÇO	



	DE DOIS <i>ETHE</i> .....	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	111
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	117
	ANEXOS .....	121
	ANEXO A – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS I: 102	121
	ANEXO B – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS I: 202	123
	ANEXO C – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS I: 302	124
	ANEXO D – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS II: 102	125
	ANEXO E – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS II: 202	126
	ANEXO F – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS II: 302	127
	ANEXO G – QUESTIONÁRIO .....	128
	ANEXO H – MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NAS OFICINAS ...	134

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudar e refletir sobre os fenômenos que envolvem a articulação de mecanismos linguísticos em argumentações nos permite observar seus efeitos de sentido e nos possibilita analisar seus empregos em diversas situações comunicativas. Enquanto professores da área de Linguagens, deveríamos ter a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento de certo grau de *consciência linguística*<sup>1</sup> nos estudantes do Ensino Básico, para que comecem a perceber alguns dos mecanismos que outras pessoas empregam em suas produções para persuadir-lhes ou convencer-lhes<sup>2</sup> de sua tese e de seus argumentos e, além disso, para que comecem a utilizar-se de tais mecanismos em suas próprias argumentações de modo coerente.

A escola tem a função, dentre muitas outras, de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e para que possam agir sobre (e com) estes de modo reflexivo e crítico, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam (OCN, 2006, p. 27). Tais competências podem ser desenvolvidas por meio de atividades de compreensão e produção de textos, pois, ao estabelecer uma relação íntima e significativa com a leitura e com a escrita, viabilizamos novos sentidos para nossos processos subjetivos (OCN, 2006, p. 24), que se constituem na e pela linguagem no momento em que nos apropriamos desta.

Dessa forma, propomos, nesta investigação, uma possibilidade de análise e de intervenção sobre um aspecto intrínseco à apropriação das formas da língua e às relações cotidianas em seus mais variados âmbitos (profissional, escolar, político-econômico e familiar): a associação entre a imagem do locutor e os mecanismos utilizados na materialidade linguística. Embasado nessas necessidades, nos exames de avaliação que ocorrem ao final da

---

<sup>1</sup> Do inglês *linguaje awareness* (LA), que, de acordo com a *Association for Language Awareness* (ALA), consiste no conhecimento explícito sobre a língua, oriundo da percepção e sensibilidade conscientes ao aprendê-la, ensiná-la e usá-la. Relacionada com o particular propósito de aprender, a *consciência linguística* permite perceber aspectos da língua que, de outro modo, passariam inadvertidos, implicando o acesso ao conhecimento que um indivíduo tem sobre o próprio conhecimento da língua (Biblioteca Cervantes - *Diccionario de términos clave de ELE*).

<sup>2</sup> De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), uma argumentação buscaria a adesão do outro por meio da persuasão ou do convencimento. A persuasão (do latim *persuadere* = aconselhar) teria como uma de suas características principais utilizar-se de aspectos da emoção do interlocutor, levando em conta suas particularidades, a fim de, por intermédio da argumentação, provocar um resultado, uma atitude. O convencimento (do latim *cum+vincere* = vencer o oponente) seria a dissuasão dos interlocutores por meio de provas lógicas, objetivando fazer com que eles pensem da mesma maneira que o locutor e que se coloquem de acordo com o dito, de modo que qualquer pessoa racional, teoricamente, aceitaria essa argumentação.

escolaridade básica – Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) –, nos exames de ingresso em cursos técnicos e de graduação ofertados por instituições públicas e privadas e nos exames aplicados em concursos, o Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo<sup>3</sup>, uma escola estadual de Ensino Médio da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, dentro de suas possibilidades metodológicas, busca preparar e capacitar seus estudantes para a vida em sociedade e, ao mesmo tempo, para participar de tais processos seletivos<sup>4</sup>.

Em razão da inserção da condutora desta investigação na escola em questão como professora nomeada de Língua Estrangeira (Espanhol) e a fim de intensificar as ações do Instituto para preparar seus alunos, por meio desta pesquisa, buscamos integrar alguns conhecimentos referentes aos estudos sobre a Teoria da (Des)Cortesia<sup>5</sup>, a Argumentação e a Linguística da Enunciação com o trabalho de produção e análise de textos de modalidade escrita no Ensino Médio, mais especificamente, textos dissertativos argumentativos, tipologia frequentemente exigida para o ingresso em cursos de nível superior e para os exames de avaliação do desempenho dos estudantes.

Ao elaborar essas produções textuais, o locutor necessita assumir determinado ponto de vista sob o tema que lhe é proposto e justificá-lo com argumentos. Uma imagem discursiva sua pode ser delineada a partir dos efeitos de sentido derivados dos mecanismos linguísticos utilizadas: marcas temporais, espaciais e pessoais presentes em seu texto.

Tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, todos os enunciados (produtos) e todas as enunciações (atos) implicam a construção de esboços de imagens do próprio locutor e, inclusive, de seus interlocutores. Para que isso ocorra, não é necessário que os interlocutores enumerem suas qualidades ou que falem explicitamente sobre si. O estilo, as escolhas linguísticas, o domínio de informações enciclopédicas, as crenças implícitas e as opiniões são importantes indícios para construir uma representação de sujeito discursivo. Assim, deliberadamente ou não, os coenunciadores sempre efetuam uma apresentação discursiva de si (AMOSSY, 2013).

---

<sup>3</sup> Doravante IELGPV.

<sup>4</sup> A escola inclusive elabora, organiza e aplica um *Simulado Interdisciplinar* com questões de múltipla escolha e uma prova de redação. O simulado realizado no ano de 2014 foi composto de 50 questões e uma redação. Em 2015, no entanto, devido à adesão de alguns professores às paralisações e aos períodos de greve, o simulado não pôde ser realizado.

<sup>5</sup> Quando nos referimos às áreas de estudo ou às teorias que fazem parte do arcabouço teórico desta dissertação, grafamos os termos com a letra inicial maiúscula, quando nos referimos aos mecanismos linguísticos ou a outras circunstâncias em que não estejamos nos referindo aos campos de investigação, grafamos os termos com a letra inicial minúscula.

Tendo isso em vista, nesta pesquisa, objetivamos examinar uma amostra de 35 produções textuais de alunos das três séries de Ensino Médio do turno vespertino dessa escola, para verificar como e quais os *ethe* e as imagens discursivas são esboçados nessas argumentações, a partir de conceitos pertencentes à Teoria da (Des)Cortesia, à Argumentação Retórica e à Linguística da Enunciação. Esse esboço será delineado mediante a identificação, descrição, análise e interpretação de mecanismos linguísticos referentes aos principais intensificadores e atenuadores de pontos de vista que podem ser utilizados para construir e preservar as imagens positiva e negativa do locutor, conforme prevê a Teoria da (Des)Cortesia, para, a partir desses indícios de vertente pragmática, delinear o(s) eboço(s) de *ethos(ethe)* discursivo(s) dos enunciadores, de vertente enunciativa.

A hipótese por nós sustentada é a de que, em todas as produções, há exemplos de uso persuasivo de mecanismos de (des)cortesia e que, portanto, a produção textual escolar não deve ser considerada artificial, pois nela se instaura o que Benveniste ([1966] 2005) denominou *quadro figurativo da enunciação*, característica que estrutura o *diálogo*. Ressaltamos, ainda, que a noção de imagem pode ser compreendida e delineada desde enfoques muito distintos, dependendo da teoria com que se relaciona e, principalmente, de como cada uma dessas teorias determina a noção de sujeito. Os estudos referentes à Pragmática, particularmente os sobre Argumentação e (Des)Cortesia, dos quais nos valemos nesta pesquisa, centram-se em uma perspectiva de sujeito orador ou falante; isso significa que o consideram enquanto pessoa física, indivíduo do “mundo real”.

No entanto, para os fins desta investigação, sustentamos que a análise da imagem não deve se restringir a “um psicologismo que, muitas vezes, pretende infiltrar-se nos estudos discursivos” (FIORIN, 2015, p. 70). Devemos apreender um *ethos* construído no e pelo discurso, e não uma subjetividade física que seria a fonte de onde emanaria o enunciado (FIORIN, 2015). Por isso, fazemos uso de uma base enunciativa para compreender e analisar fenômenos tradicionalmente estudados sob a perspectiva da Pragmática Sociocultural, como as noções de imagem e de *ethos*.

Cabe esclarecer, todavia, que essas duas correntes, Linguística da Enunciação e Pragmática, aproximam-se e distanciam-se no mesmo ponto, pois ambas se dedicam aos “usos” linguísticos. Enquanto a Pragmática trata do uso da língua a partir da intenção de um sujeito psicobiológico, a Enunciação enfatiza o uso a partir das formas e dos efeitos de sentido produzidos por um sujeito forjado na e pela enunciação (MACK, 2012).

Referimo-nos, nesse sentido, a uma imagem esboçada exclusivamente mediante o texto, a um *ethos* discursivo, e não ao próprio indivíduo. Por esse motivo, legitima-se a reafirmação e justificativa da inserção do ponto de vista dos estudos sobre a Enunciação nesta pesquisa, pois, em Linguística da Enunciação, estudam-se as marcas do enunciador no enunciado e seus efeitos de sentido no discurso, e não o próprio sujeito.

Destacamos, ainda, que os papéis da escola e do pesquisador, nesta investigação, não se restringem, respectivamente, ao de uma simples fonte de dados para o desenvolvimento de nossa pesquisa e ao de um mero espectador e analista crítico da realidade observada. Trata-se de promover uma atmosfera de cooperação, “de conhecer para agir, de agir para transformar” (THIOLLENT, 2011, p. 106).

Buscamos intervir nesse ambiente e dialogar com aqueles que dele fazem parte a fim de fomentar suas ações pedagógicas. Desse modo, o intuito é acercar teoria e prática, estreitando os laços entre a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) dessa instituição e a rede pública estadual de ensino.

Nesta breve introdução, buscamos apresentar, de modo sintético, algumas informações sobre nossa pesquisa e os aspectos que nos levaram a escolher o gênero analisado e o tipo de amostra de dados para nossa reflexão. Em nossa investigação, compreendemos o conceito de imagem a partir de duas perspectivas teóricas originalmente distintas, mas cujo desenvolvimento e cuja herança são requeridos pela Pragmática (AMOSSY, 2013): a noção de *ethos* (pertencente à Retórica e pensada por Aristóteles) e o conceito de representação do *eulface* (pertinente à Sociologia e cunhada por Erving Goffman, 1959 e 1967), sendo este último posteriormente denominado *imagem pública* (conforme prevê a Pragmalinguística, proposta por Bronw e Levinson, 1987). A partir dessas definições e de seu desenvolvimento dentro dos estudos sobre Retórica, Pragmática e (Des)Cortesia, respectivamente, discutiremos a relevância das noções de imagem sob a ótica dos estudos da Linguística da Enunciação.

Estruturamos nosso texto em cinco capítulos, incluindo este introdutório. No capítulo 2, realizamos a revisão teórica necessária para que façamos entender quais são as bases conceituais das quais nos valem nesta pesquisa, motivo pelo qual o dividimos em quatro subcapítulos, referentes à Produção Textual, à Argumentação, à Teoria da (Des)Cortesia e à Linguística da Enunciação. Assim, na primeira parte do capítulo 2, buscamos discorrer sobre as diferentes maneiras de conceituar a “produção textual” (enquanto gênero e/ou tipologia textual) e as críticas acerca do termo *redação*. Além disso, expomos as características da

prova de redação do ENEM, encerrando esse primeiro subcapítulo com a problemática do trabalho em sala de aula acerca das produções textuais e com a explicitação de como as teorias aqui utilizadas poderiam auxiliar a encaminhar uma resolução para tal impasse.

No segundo subcapítulo, apresentamos algumas considerações sobre a Argumentação, mais especificamente sobre a Argumentação Retórica. Mencionamos a origem retórica da Argumentação; desenvolvemos as noções de *ethos*, *pathos* e *logos*, considerados os três tipos de provas persuasivas para Aristóteles; e destacamos como podemos relacionar a Linguística da Enunciação à Pragmática a partir da Retórica de Aristóteles.

Em seguida, apresentamos um referencial teórico baseado no conceito de imagem pública, positiva e negativa, desenvolvido na Teoria da (Des)Cortesia. Finalizamos esse subcapítulo ao elencar os mecanismos linguísticos de atenuação e de intensificação dos quais também nos valemos para realizar a análise necessária para o delineamento dos *ethe* das amostras de textos coletadas.

Finalmente, na última parte do segundo capítulo, discorremos sobre a Linguística da Enunciação, sob a perspectiva benvenistiana, destacando a importância da relação entre forma e sentido a partir dos conceitos de *subjetividade* e de *sujeito enunciativo*. Ao final desse subcapítulo, especificamos os recursos linguísticos em que nos detemos para realizar a análise necessária para o delineamento dos *ethe* das amostras de textos coletadas.

Expomos a metodologia de nossa pesquisa no capítulo 3, ao descrever: I) as características dos métodos que utilizamos, o paradigma indiciário e a pesquisa de campo; II) um breve perfil da escola pública a partir de onde coletamos o *corpus* desta pesquisa e de seus alunos; III) as oficinas que realizamos na escola e IV) os critérios de descrição, análise e interpretação dos mecanismos linguísticos utilizados nas produções textuais.

No capítulo 4, procedemos à descrição, análise e interpretação dos excertos mais relevantes de algumas produções e, na sequência, à discussão sobre os resultados observados, respectivamente, a partir dos mecanismos de atenuação e/ou intensificação utilizados, os efeitos de cortesia positiva e/ou negativa que esses mecanismos podem provocar e o tipo de *ethos* que se esboça a partir dos efeitos de sentido que as formas linguísticas adquirem.

No capítulo 5, expomos as considerações finais deste estudo, destacando a importância de considerar o outro no processo de ensino/aprendizagem de uma língua e, como a partir das noções sobre *ethos* e *pathos*, bem como os estudos referentes à Argumentação Retórica, à (Des)Cortesia e à Linguística da Enunciação, podemos levar a discussão e a reflexão sobre os

mecanismos linguísticos e seus efeitos de sentido para a sala de aula, promovendo um ambiente de troca de saberes entre professor-aluno. Optamos por disponibilizar alguns dos anexos desta pesquisa – produções textuais dos alunos e documentações necessárias para levar a cabo esta investigação – somente em CD entregue à coordenação do Programa de Pós Graduação em Letras (UFSM) em razão da extensão dos arquivos digitais, da preservação da qualidade das imagens e da preservação do sigilo dos envolvidos.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Recorremos à argumentação quando procuramos justificar racionalmente os problemas inerentes à nossa condição social. A via argumentativa estabelece uma plataforma de diálogo como meio de lidar com o diferente e representa uma capacidade de entendimento pelo discurso, excluindo soluções baseadas na força física e na violência e adaptando-se às exigências práticas da vida em sociedade.

A todo momento, nossos posicionamentos são solicitados e, em decorrência do modo como os justificamos por meio de argumentos e dos mecanismos linguísticos que empregamos, assim como da imagem discursiva que esboçamos, podemos tentar orientar a realização do objetivo argumentativo a que nos propomos ou que nos é proposto (AMOSSY, 2013). A vida exige constantemente que façamos opções e que tomemos decisões, e é a sustentação argumentativa, a análise dos prós e dos contras, que nos permite fazer escolhas que consideramos razoáveis e que, também, poderão ser avaliadas pelos demais. Dessa forma, a argumentação é uma prática que deveria conferir uma dimensão racional aos nossos pontos de vista. Saber argumentar e estar aberto à argumentação do outro torna-nos cidadãos de uma sociedade verdadeiramente democrática, reflexiva e crítica.

Como qualquer outro tipo textual<sup>6</sup>, o argumento é um enunciado resultante de um processo de enunciação, que põe em jogo três elementos: o enunciador, o enunciatário e a materialidade linguística (FIORIN, 2015). Logo, para argumentar sobre uma perspectiva, necessitamos adequar nossa linguagem à temática, à modalidade, aos interlocutores e aos objetivos determinados.

Por meio dessa tipologia, o locutor pode buscar convencer ou persuadir o(s) seu(s) interlocutor(es) de seu ponto de vista ou pode, igualmente, provocar oposição e incompatibilidade, implicando o “confronto entre discursos” cujas perspectivas se mostrem discrepantes (GRACIO, 2011, p. 121). Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso já existente, para Fiorin (2015), todos os discursos fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando ou contradizendo certo ponto de vista. Assim, uma argumentação é constituída quando, por meio dela, destacam-se discursos em confronto sobre o assunto em questão (GRACIO, 2011).

---

<sup>6</sup> No subcapítulo destinado à redação, explicitaremos a partir de quais autores compreendemos os termos gênero textual, tipologia textual e domínio discursivo.



Em geral, ao elaborar uma produção textual de acordo com as propostas temáticas solicitadas em sala de aula, em vestibulares e em concursos, os estudantes devem demonstrar domínio normativo da modalidade escrita formal da língua portuguesa; selecionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; e demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). A partir desses critérios, podemos notar apenas uma pequena fração dos exemplos da necessidade e da aplicabilidade do domínio argumentativo.

A sociedade, em seus diversos campos profissionais e pessoais, requer a competência e eficiência para produzir textos escritos e orais. Em decorrência disso, a produção textual é valorizada<sup>7</sup> em exames como ENEM, vestibulares e concursos, a fim de avaliar o conhecimento do candidato acerca do assunto em pauta, seu domínio da língua escrita e sua capacidade de exprimir-se com clareza, de organizar ideias, de estabelecer relações, de interpretar dados e fatos, de elaborar hipóteses e de fundamentar opiniões.

## 2.1 A REDAÇÃO É UM GÊNERO OU UM TIPO TEXTUAL?

O substantivo *redação* pode remeter a perspectivas diferentes de observação, análise e interpretação do mesmo fenômeno, o uso de uma língua. Por um lado, refere-se ao processo, ao ato individual de apropriação da língua, à sua enunciação; e, por outro, concerne ao produto, ao resultado da enunciação, o enunciado.

Quando buscamos o verbete *redação* em dicionários específicos sobre gêneros textuais ou quando procuramos informações em livros e manuais referentes a esse assunto, encontramos pouquíssimas referências ao termo enquanto tal. No entanto, essa palavra nos acompanha desde a escolarização básica, principalmente no que se refere à etapa final desse processo. Para os estudantes do Ensino Médio e/ou para os alunos de cursos preparatórios para o ENEM, vestibulares e concursos das mais diversificadas áreas, a redação sempre é sinônimo de produto, de avaliação: “redija/escreva/elabore um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema [...]” é um exemplo do que costuma ser solicitado.

---

<sup>7</sup> Podemos citar, como exemplo, a prova de redação do ENEM, que equivale a 20% do valor total do exame.

Ao mesmo tempo que encontramos poucas referências formais à redação, a expressão *dissertativo-argumentativo* aparece com maior frequência naqueles mesmos dicionários, livros e manuais sobre gêneros textuais, ora sob a nomenclatura de tipos ou tipologias textuais, ora sob a classificação de gênero textual. Em síntese, aquilo que conhecemos como redação, também chamada de *dissertação*, é classificada tanto como gênero textual quanto como um texto formado, majoritariamente, por sequências de tipo dissertativo e/ou argumentativo.

Em livros didáticos que versam sobre redação e que servem de referência para o trabalho dos professores em sala de aula, a redação tem sido apresentada, geralmente, sob a perspectiva da tipologia textual (PILAR, 2002, p. 160). Nessa tipologia, a *dissertação* é o texto mais frequentemente associado à prova de redação dos exames, concursos e vestibulares (PILAR, 2002, p. 160).

A partir disso, notamos uma problemática e uma necessidade: não há uma conceituação unívoca sobre o termo; e, em nosso caso, é preciso discorrer sobre o assunto, tomando-o com base em uma das duas perspectivas. Devido a esse impasse, consideramos pertinente retomar as noções de gênero e tipo(logias) textuais e de domínio discursivo para poder definir e explicitar a maneira pela qual compreendemos o conceito em questão. Para tanto, recorreremos às considerações de Marcuschi (2008 e 2010). De acordo com a perspectiva do autor, um

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas [...]. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

A partir dessas ponderações, podemos considerar que a redação, assim como a prova escrita ou oral, o ditado, o resumo, todos demais os tipos de exercícios e a própria aula, pertencem a uma esfera da atividade humana específica, a das instituições de ensino, isto é, pertence ao que Marcuschi (2008, p. 154-155) classificou como *domínio*<sup>8</sup> escolar. Dessa

---

<sup>8</sup> De acordo com Marcuschi (2008, p. 154-155), o “domínio discursivo constitui muito mais uma ‘esfera da atividade humana’ no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange

forma, o gênero é uma das produções textuais mais específicas e características do ambiente escolar.

Nesse contexto, vários gêneros textuais são utilizados com dois objetivos principais: ensinar/aprender<sup>9</sup> e testar/avaliar<sup>10</sup>. Cada um desses gêneros é composto de sequências linguísticas que os caracterizam, definem e distinguem dos demais. Essas sequências, denominadas *tipos textuais* (MARCUSCHI, 2008), designam

uma espécie de construção teórica {em geral uma seqüência subjacente aos textos} definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências lingüísticas (seqüências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

A redação pode ser considerada um gênero textual em que as sequências retóricas, ou os tipos textuais, predominantes são o argumentativo e o descritivo. Por isso, alguns autores também convencionaram denominá-la texto *dissertativo-argumentativo*. No entanto, as demais sequências linguísticas podem igualmente ser utilizadas nessa produção textual, ainda que em escala moderada, o que torna a nomenclatura *texto dissertativo-argumentativo* restritiva. Portanto, sustentamos que a redação é um gênero textual composto de tipologias textuais, predominantemente argumentativas e descritivas, que são subjacentes ao gênero, cujo objetivo predefinido é a avaliação do aluno/candidato.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a finalidade primordial do ENEM é a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. As informações obtidas a partir dos seus resultados são utilizadas para acompanhamento da qualidade do Ensino Médio no país, implementação de políticas públicas, criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do

---

um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder”.

<sup>9</sup> Sob nossa perspectiva, os atos de ensinar e de aprender são dois processos interligados que podem não ocorrer simultaneamente. Não basta que o professor elabore suas aulas e queira compartilhar seus conhecimentos, pois “aprender também decorre de uma conduta voluntária” (MARTINEZ, 2009, p. 34).

<sup>10</sup> De acordo com Martinez (2009, p. 90), “avaliar é dar um valor, anotar, julgar. O termo engloba toda pesquisa dirigida a tornar objetivos juízos de valor feitos acerca do aprendiz”; já o teste é “uma prova padronizada” que não permite verificar a existência de uma competência propriamente dita, mas apenas os traços constitutivos dessa competência, ou seja, os efeitos que ela produz. Portanto, o primeiro tem como foco o processo, e o segundo, o produto.

Ensino Médio, desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira e estabelecimento de critérios de acesso do participante a programas governamentais. Serve, também, para a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho (INEP, s/d).

Nas salas de aula, no ENEM, em vestibulares e em concursos, a redação também pode ser utilizada com a finalidade de comprovar a competência discursiva dos estudantes e candidatos por meio da elaboração de um texto coeso e coerente, adequado ao contexto em que se insere, não só em termos de correção gramatical, como também em termos de desenvolvimento do tema sem tergiversações<sup>11</sup>, com vocabulário adequado e com uma tese central sustentada por argumentos que a justifiquem, de modo a comprovar se o estudante atingiu ou não o objetivo proposto ou o nível de exigência de domínio linguístico necessário para alcançar a próxima etapa.

Em muitas dessas instituições, o padrão de redação do ENEM vem sendo cada vez mais utilizado como base para o desenvolvimento da produção escrita nas salas de aula, devido à ampla adoção do exame como instrumento de seleção dos candidatos para as vagas em cursos superiores em universidades públicas. Desse modo, necessitamos discorrer sobre as competências exigidas pelo exame no que se refere à elaboração de uma redação, assim como sobre as críticas subjacentes a essa etapa do ENEM e sobre a redação enquanto gênero textual.

### **2.1.1 As provas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**

Nas provas de redação, amiúde, exige-se dos candidatos a produção de um texto em prosa de tipo dissertativo-argumentativo sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política, e os aspectos a serem avaliados relacionam-se às *competências* que deveriam ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade básica. Nessas redações, de acordo com o Guia do Participante do ENEM de 2013 (MEC, 2013), deve-se defender uma tese a respeito do tema proposto que esteja apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Solicita-se que o aluno redija o texto de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e que elabore uma

---

<sup>11</sup> Ou seja, sem desvios acidentais ou propositais do tema.

intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto, respeitando os direitos humanos.

As cinco competências a serem avaliadas na prova de redação do ENEM são apresentadas, a seguir, na Ilustração 1.

#### Ilustração 1 – Redação do ENEM: critérios de avaliação

**Competência 1:** Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

**Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

**Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

**Competência 4:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

**Competência 5:** Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: (MEC, 2013, p. 08).

O segundo e o terceiro critérios de avaliação da redação correspondem, em certa medida, à *invenção* e à *disposição* no sistema retórico<sup>12</sup>. Estas se referem, respectivamente, à seleção dos mecanismos linguísticos e dos argumentos mais adequados para cada situação e à sua ordenação. Da mesma forma, os aspectos a serem avaliados na quarta competência, que se

<sup>12</sup> Aristóteles transformou a Retórica em um sistema que foi sendo completado por seus sucessores. Tal sistema é composto de quatro partes que representam as quatro fases pelas quais passaria aquele que compõe um texto: invenção (*heurésis*, em grego), disposição (*taxis*), elocução (*lexis*) e ação (*hypocrisis*). Na época romana, à ação acrescentou-se a memória, habilidade necessária àquele que desejasse lembrar de todo o discurso elaborado no momento de proferi-lo em público (REBOUL, 2004). Dessas quatro (ou cinco) partes do sistema retórico, as três primeiras dizem respeito ao discurso escrito, e as duas últimas, ao discurso oral. Nesse sentido, como nosso *corpus* é constituído de redações, gênero textual de modalidade escrita, apenas as três primeiras partes interessam aos objetivos desta pesquisa. O primeiro passo do sistema retórico é a *invenção*, ou seja, a busca de todos os argumentos e de outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso que empreende o orador. Antes de empreender um discurso, é preciso conhecer o tema sobre o qual se deve discorrer, o nível de formalidade, a que público se dirige, o gênero que convém ao assunto etc. Determinado o gênero do discurso, a primeira tarefa do orador é encontrar argumentos. Após, passa-se ao segundo passo do sistema retórico, a *disposição*, ou seja, a ordenação desses argumentos, da qual resultará toda a organização interna do discurso. A disposição tem uma função econômica que faz com que nada se omita nem se repita e, também, uma função heurística que permite ao orador interrogar a si mesmo metodicamente. Quaisquer que sejam os argumentos que organize, o orador tenta fazer com que o auditório se encaminhe para o objetivo que propôs (REBOUL, 2004).

caracterizam pela estruturação lógica e formal entre as partes da redação, também se relacionam ao sistema retórico.

A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta uma sequência coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Tal encadeamento, de acordo com o Guia do Participante do ENEM de 2013 (MEC, 2013), pode ser expresso por preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais ou pode ser inferido a partir da articulação das ideias.

Tendo isso em vista, não podemos deixar de mencionar a importância do domínio da competência de número 1, que também está intimamente relacionada a uma das fases do sistema retórico, a *elocução*. Tanto nessa competência quanto nessa fase do sistema retórico, o indivíduo que elabora seu texto deve respeitar as exigências linguísticas impostas pela modalidade, pelo nível de formalidade e pelo objetivo delimitados pelo gênero textual em questão.

A partir disso, podemos perceber que os critérios de elaboração textual atualmente solicitados nesse tipo de produção escrita são bastante próximos daqueles que Aristóteles e seus sucessores estabeleceram. Isso torna os estudos sobre a Retórica e a Argumentação extremamente pertinentes em qualquer contexto em que se faça uso da palavra, inclusive no contexto escolar.

Dentre aquelas cinco competências, a terceira e a quarta dizem respeito a critérios de maior relevância para nossa investigação. O terceiro aspecto a ser avaliado na redação do candidato é a forma como este seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista. Exige-se, assim, a elaboração de um texto que apresente, claramente, uma ideia/tese a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida em relação à temática exigida pela proposta de redação.

Nessa proposta, solicita-se que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que, sob a perspectiva do MEC (2013),

é o tipo de texto que demonstra a verdade de uma ideia ou tese. É mais do que uma simples exposição de ideias. Nessa redação, o participante deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo. É preciso apresentar um texto que expõe um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese. O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza. Em âmbito mais abrangente, o assunto recebe uma delimitação por meio do tema, ou seja, um assunto pode ser abordado por diferentes temas (MEC, 2013, p. 13).

De acordo com o exposto no Guia do Participante do ENEM de 2013 (MEC, 2013), a redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar os dois princípios de estruturação apresentados, a seguir, na Ilustração 2.

### Ilustração 2 – Princípios de estruturação e elaboração de um texto dissertativo-argumentativo

<p>I - Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê um fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo.</p>	<p>TESE - É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.</p>
	<p>ARGUMENTOS - É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta "Por quê?" em relação à tese defendida.</p>
<p>II - Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.</p>	<p>ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS - São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ exemplos;</li> <li>▪ dados estatísticos;</li> <li>▪ pesquisas;</li> <li>▪ fatos comprováveis;</li> <li>▪ citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto;</li> <li>▪ alusões históricas; e</li> <li>▪ comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.</li> </ul>

Fonte: (MEC, 2013, p. 16).

Teoricamente, defende-se que o texto de tipologia dissertativo-argumentativa deveria ser organizado em defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto e ser

[...] fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la (MEC, 2013, p. 15-16).

Isto posto, um dos objetivos do candidato ao elaborar seu texto deveria ser, em última análise, o de persuadir ou de tentar persuadir o(s) seu(s) leitor(es), pela apresentação de razões e pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente.

No entanto, dentre as cinco competências que são avaliadas, três referem-se à estrutura da língua, do gênero ou das tipologias solicitadas; uma é relativa à proposta de intervenção; e uma remete ao domínio dos argumentos. Como cada um dos cinco itens tem o mesmo peso, no máximo 200 pontos cada, os aspectos referentes à estrutura do texto equivalem a 60% do valor total da redação. Esse predomínio da valorização do que se refere ao aspecto formal do texto é uma característica comum das avaliações de redações, seja no ENEM ou em sala de aula.

Como, nesta dissertação, nosso foco de análise não será a adequação ou não da estrutura formal da língua à modalidade escrita, mas os mecanismos linguísticos utilizados para promover a persuasão, carecemos, então, de uma revisão da noção de redação ou de sua substituição.

#### *2.1.1.1 A produção textual na escola versus a redação de exames e vestibulares*

As noções de gênero textual e, principalmente, a noção de domínio discursivo auxiliam a diferenciar a prática escrita realizada em sala de aula daquela realizada para o ENEM ou para qualquer tipo de processo seletivo. A estrutura dos textos pode até parecer a mesma, haja vista suas tipologias dominantes serem a argumentativa e a descritiva; no entanto, é a diferença situacional que acaba convertendo essa mesma estrutura em dois textos distintos, isto é, em dois gêneros diferentes.

Nas escolas, de modo geral, as horas-aula variam entre 45 e 50 minutos, e os alunos podem discutir previamente sobre o assunto a ser tratado na redação com o professor, podem esclarecer dúvidas estruturais, gramaticais ou sobre a temática durante a elaboração do texto e podem inclusive, caso o tempo em sala de aula não tenha sido suficiente, levar a redação para terminar em casa ou acabá-la durante a aula seguinte. Já no ENEM, por exemplo, como o candidato tem 5h30min para escrever seu texto dissertativo-argumentativo e, além disso, responder a mais 90 questões objetivas, o tempo estimado para a redação é de apenas 60 minutos. Se, dentro deste tempo, o candidato não conseguir concluí-la, seja pelo motivo que for, ele pode perder até mil pontos.



Além disso, na escola, as regras para a produção textual podem ser negociadas entre professor e alunos e podem ser flexibilizadas, enquanto que, no ENEM, como isso é impossível, pode haver uma carga acentuada de nervosismo e tensão por parte dos candidatos, que normalmente não é percebida na escola.

### **2.1.2 Redação: problemática e redirecionamento**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece o Ensino Médio como etapa final da educação básica, compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental. De acordo com a LDBEN (artigo 35) e com as Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006, p. 17-18), espera-se do Ensino Médio o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante: seu aprimoramento enquanto ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico; seu avanço em níveis mais complexos de estudos; sua integração ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; e sua atuação, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social.

Em síntese, o Ensino Médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho, para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BNCC, 2016). Sob essa lógica, levando em consideração que os documentos que parametrizam o Ensino Fundamental se orientam por uma perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve propiciar ao aluno a construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas nas disciplinas que pertencem à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à

circulação dos textos quanto o desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a(s) língua(s) e a(s) linguagem(ns) (OCN, 2006, p. 18).

Diante disso, com o objetivo de fomentar a utilização da língua, de modo adequado, nas modalidades oral e escrita, as escolas vêm trabalhando com os gêneros textuais, pois toda forma de comunicação, inclusive aquela centrada na aprendizagem, consolida-se por meio de linguagens específicas. Nesse sentido, a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares são encaradas como ocasiões de produção/recepção de textos (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999).

Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, inclusive em circunstâncias em que é necessária. Entretanto, a particularidade da situação escolar, bem como a da redação no ENEM, reside no fato de que há um desdobramento em que o gênero não é, exclusivamente, um instrumento de comunicação, mas também um objeto de ensino/aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 08).

Os estudantes situam-se em um espaço em que o gênero funda uma prática de linguagem que se torna, em certa medida, artificial<sup>13</sup>, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem, o que pode ser verificado em diversas situações em que muitos alunos sequer se dão conta de que as suas produções textuais, independentemente do gênero e da modalidade, devem dirigir-se a um interlocutor real ou fictício.

A partir dessa característica, pode-se produzir uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se uma pura estrutura linguística cujo objetivo é seu domínio. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

Nessa tradição, os gêneros escolares são pontos de referência centrais para a construção da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço por meio das séries escolares – trata-se de produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos.

---

<sup>13</sup> Geraldi (2006) mostra que as produções de texto na escola são feitas voltadas para o professor, que é, geralmente, o único leitor do texto. Com isso, os estudantes sentem-se desmotivados e não demonstram empenho na escrita de algo que será somente lido por uma pessoa que, no caso, é o professor. O emprego da língua, na escola, foge então de sua utilidade real e deixa de contar com a participação e interação de vários atores no processo comunicativo, o que torna o emprego da língua artificial.

Os textos “clássicos” pertencentes a esses gêneros funcionam, conseqüentemente, como modelos concretos para o ensino, definindo a norma do “bom português”. Nas práticas em sala de aula, os gêneros normalmente não fazem referência a outros gêneros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros.

Segundo Brito (1997), a prática de produção de texto está bastante relacionada à norma, principalmente aos aspectos da ortografia, concordância e regência. Enfim, “ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente esta perspectiva” (1997, p. 108). Portanto, tem-se, aí, a redação caracterizada, nos dizeres de Brito (1997), como gênero escolar, utilizado como um exercício de norma gramatical, além de estar subdividido em narração, descrição e argumentação.

De acordo com o mesmo autor, a inclusão da prova de redação no vestibular reforça, ainda mais, a desarticulação entre leitura e escrita, pois o papel da redação no ENEM e nos vestibulares é verificar a capacidade de escrita dos candidatos. Com base nessas constatações, entendemos que a redação está basicamente associada ao exercício escolar da escrita, em que se anula o papel do aluno enquanto sujeito ativo de seu discurso.

Dessa forma, há situações em que o texto é visto como um produto pronto e acabado, e não como um processo que permite ao aluno estabelecer uma relação dialógica como seu interlocutor. Frequentemente, prevalece a escrita “para a escola” e “para o professor”, que a utiliza como uma forma de avaliar o aluno, atribuindo ao seu texto uma nota, sem levar em consideração que a prática da escrita mobiliza as imagens discursivas de enunciadores e enunciatários.

O gênero textual nasce naturalmente da situação, mas acaba não sendo tratado como tal – não é descrito, prescrito ou tematizado como forma particular que toma um texto. O gênero não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento para o escritor que reinventa, a cada vez, a forma linguística que lhe permite a comunicação, de modo que os alunos, com pouca frequência, têm liberdade para desfazerem a estrutura que lhes é apresentada.

Temos certeza de que não são todos os professores que trabalham sob essa perspectiva em que o gênero textual é utilizado exclusivamente como pretexto para o ensino de regras e

estruturas gramaticais, mas sabemos que essa prática é antiga e recorrente. Por isso, acreditamos que o conhecimento de algumas teorias linguísticas, tais como as que discutimos neste trabalho, pode auxiliar tanto os professores quanto os estudantes a reconhecerem que, em qualquer texto, é necessária a mobilização de outros conhecimentos além dos contidos nas gramáticas tradicionais.

Embora a redação seja um gênero de domínio predominantemente escolar, sendo solicitada também em exames, vestibulares e concursos, cujo objetivo final é, de fato, uma avaliação, nela deveria se instaurar um interlocutor, seja qual for o grau de presença que se lhe atribua. Dessa forma, por mais artificial que o gênero redacional pareça ser, efetivamente, não deveria sê-lo, pois também poderia se configurar como um processo enunciativo, “explícita ou implicitamente, uma alocução, [...] [que] postula um alocutário” (BENVENISTE, [1966] 2005, p. 84). No entanto, na grande maioria dos casos, quando se adota o termo *redação*, esse processo acaba sendo negligenciado.

#### 2.1.2.1 *Da redação à produção textual*

Na teoria e na prática, às noções, em si, inclusive sobre a própria noção de língua, não deveria ser dada tamanha importância se estas não estivessem tradicionalmente associadas a diferentes posturas perante o ensino/aprendizagem da língua. Em razão do que implicam tais associações, faz-se necessário diferir entre os dois termos, *redação* e *produção textual*, e, também, optar por um deles.

No contexto escolar, boa parte da produção escrita tem sido associada à atividade de redação. A palavra redação já vem sendo usada desde 1978, quando, por ordem do Decreto n.º 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, houve a inclusão obrigatória dessa modalidade de avaliação nos exames vestibulares (CRUZ, 2005). A grande quantidade de manuais de redação disponíveis no mercado e que são adotados para o Ensino Médio evidencia que o trabalho de produção textual, na escola, está alicerçado na redação.

Geralmente, esses manuais apresentam propostas de escrita bastante superficiais, com sugestões de técnicas para auxiliar o aluno a organizar suas ideias e elaborar redações lógicas, claras e estruturalmente bem-elaboradas. São manuais que propõem ao aluno um ensino de redação centrado nas tipologias textuais narrativa, descritiva e argumentativa, sem nenhuma adaptação a um gênero textual, tornando, assim, a prática da escrita uma atividade superficial.

A justificativa para esse tipo de trabalho é a preocupação, por parte do sistema escolar, quanto aos concursos de vestibular, que, segundo os professores, atribuem um peso bastante significativo à redação.

Na aprendizagem da escrita e da leitura, não é difícil reconhecer o protagonismo do professor. Alunos que somos ou fomos, se rememorarmos o transcorrer de uma aula de redação/produção de texto e analisarmos facilidades, dificuldades e sentimentos daí decorrentes, provavelmente concluiremos que muito de nossa experiência – positiva ou negativa – tem a marca da postura e das estratégias adotadas pelo professor.

Escrever é uma conquista que o aluno dificilmente obtém sem o apoio de um docente dedicado, pois envolve procedimentos que precisam ser paulatinamente aprendidos e exercitados. Trata-se de uma tarefa que demanda abundante esforço, tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Se quisermos comunicar algo por meio da escrita, desejaremos ser compreendidos, afinal (mesmo quando não nos damos conta), escrevemos tendo em mente um enunciatário que, ausente fisicamente no momento da escrita, não contará com nossos gestos e nossa entonação nem com a possibilidade imediata de indagar e solicitar explicações caso não compreenda algo. Assim, para que o entendimento ocorra de modo adequado, a linguagem que usamos precisa ser clara, coerente e coesa, levando sempre em consideração as possibilidades de repertório linguístico e de conhecimentos do enunciatário.

Essas habilidades devem ser desenvolvidas prioritariamente pela escola, figurando como responsabilidade de todos os professores, mas como função primordial do professor de língua materna, pois sua mediação se faz presente desde a alfabetização até o fim do ciclo escolar. Compreende-se, portanto, o quanto é determinante o modo como tal professor entende seu objeto de ensino – a língua – e se assume a atividade de escrita de seu aluno como redação ou como produção de texto, fato que irá refletir a forma como encara a relação professor-aluno e como organiza propostas e atividades em suas aulas.

Geraldi (1997) estabelece, dentro do contexto escolar, a distinção entre “produção de texto” e “redação”, ao afirmar que “nesta, produzem textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (p. 136). Sob a perspectiva apresentada pelo autor, a produção de texto não é trabalhada como uma prática social, pois a escola, em vez de possibilitar ao aluno um espaço para experiências pessoais, propõe atividades que correspondem a “episódios de reprodução” e que priorizam exercícios gramaticais ou registram o conteúdo previsto pela

escola. Dessa forma, a produção de texto responde, em geral, a uma solicitação do professor, constituindo-se como mais uma tarefa escolar que fará parte das notas ou dos conceitos que serão atribuídos ao aluno ao final de cada período de avaliações.

Para reforçar a distinção entre redação e produção, Geraldi (1997) apresenta algumas condições importantes para elaborar textos. Segundo o autor, é necessário que se tenha “o que dizer”, “uma razão para dizer”, que “o locutor se constitua como tal” e que “saiba escolher estratégias adequadas” às suas necessidades para a escrita.

Ao produzir um texto escrito, é preciso, então, levar em conta as condições propostas pelo autor. Para tanto, é necessário que o professor permita ao aluno se constituir como sujeito de suas produções de textos, bem como produzi-los dentro de uma situação real de comunicação, sabendo para quem dizer e, sobretudo, o que dizer e utilizando, como destaca Geraldi (1997), mecanismos linguísticos adequados para tal.

Nessa perspectiva, são levadas em consideração as funções da escrita, as variações linguísticas, os objetivos e as imagens discursivas do enunciador e do enunciatário. A escrita deixa de ser um mero exercício escolar, para adquirir um caráter dinâmico e processual, permitindo que o aluno se constitua como um sujeito ativo e estabeleça um processo coenunciativo.

Tendo em vista tais ponderações, adotamos nesta pesquisa o termo *produção textual* em vez de *redação*. Para se produzir um texto levando em consideração as condições propostas por Geraldi, cabe ao professor oferecer ao aluno situações adequadas de produção, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho linguístico que realmente tenha sentido para si, o que só é possível se a atividade de produção textual tiver objetivos claros e bem-definidos. É necessário, ainda, que o aluno possa sentir que de fato está produzindo para um enunciatário (que não seja apenas o professor), eliminando, assim, a exclusividade advinda das situações artificiais da produção escrita tão presentes no meio escolar.

De acordo com Geraldi (1997, p. 161), “ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva”. Portanto, é apenas por meio de processos interacionais que o aluno poderá se constituir como locutor efetivo e ser dono de seu discurso, comprometendo-se com o que diz quando se dirige a alguém.

O locutor, na atividade de produção de texto, deveria ser um agente produtor, produzindo porque tem conteúdo e objetivo. Ele não pode limitar-se a escrever somente para o professor. Ao escrever, ele precisa refletir sobre o que tem a dizer, expondo a sua subjetividade e considerando os efeitos de sentido que pode provocar no enunciatário.

Os mecanismos linguísticos são selecionados ou construídos em função tanto do que se tem a dizer quanto dos possíveis objetivos buscados. É no momento da escolha dos mecanismos que ocorre a maior contribuição do professor em relação ao texto do aluno, pois, não sendo enunciatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *coenunciador* que, questionando, sugerindo e testando o texto do aluno como leitor, aponta caminhos possíveis para o aluno dizer aquilo que deseja na forma escolhida<sup>14</sup>.

Em nossas práticas orais e escritas, recorremos ao sistema da língua, com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais. Contudo, por se tratar de uma atividade de construção de sentidos, o uso da língua envolve ações mediadas por signos, que não pertencem exclusivamente às estruturas linguísticas, tendo em vista que há um conjunto de conhecimentos que contribui para a elaboração desses sentidos.

Nesse conjunto de conhecimentos, há tanto os relativos à própria língua quanto os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no processo de produção do texto, os quais – decorrentes do desenvolvimento das tecnologias e das mudanças sistêmicas nos grupos sociais – são construídos e apropriados pelos sujeitos. Além desses, devem ser considerados os conhecimentos sobre as formas pelas quais se estabelecem as relações entre os sujeitos sociais e, ainda, os conhecimentos sobre os modos de conceber o mundo, ligados aos grupos sociais dos quais participamos ou com os quais interagimos.

É por essa razão que não se pode dizer que os sentidos de um texto são estabelecidos exclusivamente pelos recursos linguísticos a partir dos quais esse texto é construído nem exclusivamente pelos recursos extralinguísticos. Afinal, o sentido atribuído às formas está relacionado aos usos que delas fazemos, aos interlocutores envolvidos e ao tempo e ao espaço em que estes estão inseridos. Sendo assim, por ser variável e indeterminado, podemos alegar que o sentido surge como efeito (OCN, 2006, p. 27).

A visão aqui defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas linguísticas – seus usos e suas funções – e sentidos, o que resulta de admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam

---

<sup>14</sup> Nesse sentido, precisamos um novo olhar sobre a figura do professor também

conhecimentos de diferentes ordens, como já referido, sendo um deles o recurso à noção de imagem discursiva como mecanismo persuasivo.

Como afirmamos anteriormente, todos os enunciados (produtos) e todas as enunciações (atos) implicam a construção de esboços de imagens do enunciador e, inclusive, de seus enunciatários, e isso ocorre sem que, necessariamente, suas qualidades ou seus defeitos sejam explicitados no texto. Buscando utilizar essa imagem como mecanismo persuasivo ou não, enunciador e enunciatário sempre efetuam uma apresentação discursiva de si a partir dos mecanismos linguísticos utilizados (AMOSSY, 2013).

Dessa maneira, nesta dissertação, procuramos demonstrar uma perspectiva de articulação entre os estudos nas áreas da Pragmática – Argumentação e (Des)Cortesia – e da Linguística da Enunciação sobre a produção de sentidos em textos da modalidade escrita de uso da língua. Não obstante, pretendemos, ainda, apontar que a pertinência de ambos os campos de investigação se estende para outras práticas dentro e fora do ambiente escolar nas quais também necessitamos produzir textos. O ponto de correlação entre as produções textuais dos alunos e as teorias da Pragmática e da Enunciação é a noção de imagem discursiva, que será desenvolvida sob dois aspectos: o de *imagem pública* o de *ethos* discursivo.

## 2.2 IMAGEM DISCURSIVA: TEORIA DA (DES)CORTESIA, ARGUMENTAÇÃO E LINGUÍSTICA DA ENUNCIAÇÃO

A construção de uma imagem de si, peça principal da máquina retórica, está fortemente ligada à (Des)Cortesia, em que, com base na noção de *face* de Erwing Goffman, defende-se que o discurso é regido por regras cuja função é resguardar o caráter harmonioso da relação interpessoal por meio da preservação das imagens públicas (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 77), à Argumentação, pois o *ethos* do enunciador é um dos fatores da persuasão; e à Enunciação, dado que o ato de produzir um enunciado, seja ele considerado argumentativo ou não, remete necessariamente ao locutor que mobiliza a língua, que a faz funcionar ao utilizá-la e que nela e por ela constrói e marca a sua subjetividade (AMOSSY, 2013, p. 10-11).

Apesar de as noções de *ethos* e de *imagem* referirem-se a algo aparentemente semelhante – a representação do sujeito –, originalmente não pertencem aos estudos enunciativos. Cada uma delas aponta para uma maneira diferente de compreender esse



fenômeno a partir de campos distintos de estudo e permite que busquemos estabelecer diálogos entre esses campos e as perspectivas dos estudos enunciativos.

De um lado, utilizamos a noção de *ethos* que pertence à tradição retórica. Tal noção se relaciona à Enunciação, pois “[...] se sustenta, enquanto princípio, na consideração daquilo que chamamos hoje ‘a situação de enunciação’” (FUCHS, 1985, p. 112). As três grandes partes da Retórica – elocução, provas e disposição – assentam-se sobre uma distinção entre aquele que fala (*eu*), o assunto sobre o qual se fala (*ele*) e aquele a quem se fala (*tu*).

Aristóteles estudava a imagem do “orador” como um dos três componentes da eficácia na persuasão, sendo os outros dois, o *logos* e o *pathos*, isto é, o apelo à razão mediante argumentos e os procedimentos retóricos que visam a suscitar as paixões do auditório (ADAM *In* AMOSSY, 2013). De acordo com Amossy (2013), o *ethos* é uma imagem de si que o locutor constrói em seu discurso e que pode contribuir para a produção de uma impressão favorável dentro de uma argumentação.

Émile Benveniste, ainda que também tenha se referido às noções de pessoa, não fez uso do termo *ethos*. A integração desse termo às ciências da linguagem encontra uma primeira expressão na Teoria Polifônica da Enunciação<sup>15</sup>, de Oswald Ducrot, ou seja, em uma pragmática semântica (AMOSSY, 2013, p. 14). Ao designar por enunciação a aparição de um enunciado, e não o ato de alguém que o produz, Ducrot evita relacioná-lo preliminarmente a uma fonte localizada, isto é, a um sujeito falante. É, assim, o próprio enunciado que fornece as instruções sobre “o(s) autor(es) eventual(ais) da enunciação” (DUCROT, 1984, p. 179).

De outro lado, também fazemos uso da noção de *imagem*, relacionada à Teoria da (Des)Cortesia, que transita entre os campos de estudos da Sociologia e da Pragmática. Esse conceito pode ser relacionado à Enunciação, pois baseia-se principalmente naquilo que Benveniste considerou como alocação – “desde que ele [sujeito] se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (BENVENISTE, [1966] 2005, p. 84).

No entanto, para relacioná-lo à Enunciação, é necessário que façamos uma ressalva que, inicialmente, pode parecer paradoxal e, até, incoerente: as áreas da Sociologia e da Pragmática abordam o sujeito de um modo exatamente contrário à perspectiva enunciativa; pois referem-se ao sujeito em si, ao falante, e não às suas marcas linguísticas. Apesar disso, nesta investigação, buscamos relacionar a Teoria da (Des)Cortesia – e, conseqüentemente, os

<sup>15</sup> A noção de polifonia em Ducrot aparece pela primeira vez no capítulo um da obra “Les mots du discours” (1980), sendo retomada, com modificações, em “Le dire et le dit” (1984).

conceitos referentes à noção de *imagem* – à Linguística da Enunciação. Exclusivamente por meio da materialidade linguística de nosso *corpus*, buscamos, na estrutura da língua, mecanismos dissociados da perspectiva de sujeito psicobiológico que possam provocar efeitos de sentido relacionados a alguns postulados das teorias nas quais nos baseamos.

A produção de uma *imagem* começou a receber maior atenção a partir dos trabalhos do sociólogo canadense Erving Goffman, cujas pesquisas sobre a representação de si e os rituais de interação exerceram profunda influência na Análise da Conversação (AMOSSY, 2013). O sociólogo mostra que toda interação social exige que os atores<sup>16</sup> forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros do modo desejado.

Para preservar tanto a sua imagem social quanto a imagem de seus interlocutores, o locutor pode utilizar-se de diferentes formas da língua, e algumas das mais frequentes podem ser os mecanismos linguísticos que produzem efeitos de cortesia. O conceito de *imagem* foi tomando espaço primordial na análise da Cortesia Verbal desde que Brown e Levinson (1987) começaram a fazer parte da literatura pragmalinguística. Sua teoria é uma das tentativas mais elaboradas e mais bem-estruturadas de explicar os motivos e o funcionamento da cortesia.

A partir de um enfoque enunciativo e desses dois conceitos, o de *ethos* e o de *imagem*, consideramos que, por meio de mecanismos linguísticos presentes nas produções textuais, seja possível identificar elementos que guiem um esboço da imagem do sujeito como um efeito de sentido que emerge dos enunciados. Assim, pela maior ou menor frequência de uso de determinados mecanismos linguísticos nas produções, pensamos ser possível mostrar uma tendência em relação à expressão da subjetividade, que emerge dos enunciados e é configurada pelas imagens discursivas dos enunciadores.

Em vista disso, neste capítulo, procuramos realizar uma reflexão, de cunho teórico, sobre os principais conceitos empregados no desenvolvimento desta pesquisa. Essa revisão da literatura é necessária para que possamos, com base nela, explicitar o nosso posicionamento diante desses postulados. Buscamos relacionar a constituição do *ethos* e da imagem discursiva sob o olhar da Argumentação Retórica, no que se refere ao uso do *ethos* como fator persuasivo; sob a perspectiva da Linguística da Enunciação, no que concerne à presença de elementos evidenciadores da categoria de pessoa, principalmente pronomes e verbos; e sob o ponto de vista dos estudos da (Des)Cortesia, no que diz respeito à presença ou ausência de

---

<sup>16</sup> Goffman trabalha a partir da metáfora de peça teatral, fazendo, por isso, uso de termos como ator, personagem, cenário, entre outras palavras desse campo semântico.

mecanismos de atenuação e/ou intensificação, em uma amostra de produções textuais coletada em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Maria. Começamos pelo que é mais amplo, para chegar, enfim, à especificidade da materialidade linguística envolvida na produção dos sentidos no gênero textual em análise.

### 2.2.1 Os primórdios da Argumentação: a Retórica e suas origens

A vida em sociedade oportunizou aos seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força; era preciso usar a palavra para persuadir os outros a pensar e/ou a fazer alguma coisa. Por isso, o surgimento da Argumentação estaria ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao desenvolvimento das primeiras democracias (FIORIN, 2015).

Não podemos alegar que os gregos tenham sido os primeiros a utilizar a linguagem com o objetivo de persuadir. No entanto, de acordo com o seu mito fundacional, a Retórica teria nascido na Sicília grega após a expulsão dos tiranos, aproximadamente em 465 a.C., para sanar uma necessidade judiciária:

Os cidadãos despojados pelos tiranos reclamaram seus bens, e à guerra civil seguiram-se inúmeros processos judiciais. Numa época em que não existiam advogados, era preciso dar aos litigantes um meio de defender sua causa. Certo Córax, discípulo do filósofo Empédocles, e o seu próprio discípulo, Tísias, publicaram então uma “arte oratória” (*tekhné rhetoriké*), coletânea de preceitos práticos que continha exemplos para uso das pessoas que recorressem à justiça. [...] Retórica judiciária, portanto, sem alcance literário ou filosófico, mas que ia ao encontro de uma enorme necessidade. Como não existiam advogados, os litigantes recorriam a logógrafos, espécie de escrivães públicos, que redigiam as queixas que eles só tinham de ler diante do tribunal. Os retores, com seu senso agudo de publicidade, ofereceram aos litigantes e aos logógrafos um instrumento de persuasão invencível, capaz de convencer qualquer pessoa de qualquer coisa. Sua retórica não argumenta a partir do verdadeiro, mas a partir do verossímil (*eikos*) (REBOUL, 2004, p. 02).

Fiorin (2015) afirma que a Retórica é, em alguma medida, descendente da democracia, pois nas ditaduras não se admitem pontos de vista divergentes. É na democracia que floresce a contradição, base da Retórica. As relações sociais estão sempre fundadas na heterogeneidade, e a democracia é

[...] o respeito ao dissenso. Só pela palavra antifônica se podem resolver as situações conflitantes sem aniquilar fisicamente o adversário. O princípio – sempre trabalhoso – da democracia é a discussão exaustiva das opiniões divergentes com vistas à tomada de decisões. Alguns prefeririam calar as vozes dos opositoristas, mas a marcha da humanidade mostra que os momentos de apogeu da retórica coincidem com os períodos de maior liberdade, de maior segurança, de maior paz (FIORIN, 2015, p. 26).

Considerando as discussões feitas por Reboul (2004), podemos afirmar que os gregos criaram a Retórica para que figurasse como técnica, ensinamento distinto e independente dos

conteúdos, possibilitando a defesa de qualquer tese, e, após algum tempo, desenvolveram uma teoria da Retórica, que deixou de ser ensinada como uma habilidade útil e passou a ser uma reflexão com vistas à compreensão.

Tendo seu nome derivado do grego *rhésis*, que quer dizer *ação de falar*, *Retoriké* “é a arte oratória de persuadir pelo discurso” (FIORIN, 2015, p. 22). Ou, como afirma Aristóteles, “entendamos por retórica la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer” (1999 [1355b], p. 173).

O elemento persuasivo do discurso comporta dois aspectos nem sempre fáceis de distinguir, um chamado *oratório*, e outro denominado *argumentativo* (REBOUL, 2004, p. 18). No entanto, como os aspectos oratórios parecem estar mais intimamente relacionados aos recursos do discurso de modalidade oral face a face (gestos, tom, inflexões de voz etc.), neste estudo, nosso foco incidirá apenas sobre o exame da argumentação e dos argumentos como elementos de persuasão.

Essa primeira função da Retórica (a de atuar como técnica), a mais evidente e a mais antiga, decorre de sua própria definição – arte de encontrar os meios adequados para persuadir em cada caso específico (REBOUL, 2004, p. 17). Os meios pelos quais um discurso é considerado persuasivo são vários. Aqui nos limitaremos a uma distinção fundamental. Como em Retórica razão e sentimentos são inseparáveis, alguns desses meios são de ordem mais racional, e outros, de ordem mais afetiva. Os argumentos, *logos*, são os meios de competência da razão, e o *ethos* e o *pathos* são os meios que dizem respeito à afetividade.

### 2.2.1.1 Argumentação

A argumentação tem como principal objetivo a busca da adesão do outro por meio da persuasão ou do convencimento. O objeto da Teoria da Argumentação seria, assim, o estudo das técnicas discursivas que permitiriam provocar ou aumentar a adesão dos interlocutores às teses que lhes são apresentadas (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 4).

A argumentação trabalha com aquilo que é plausível, possível ou provável – argumentar, em sentido *lato*, é fornecer razões em favor de determinada tese – e mostra que uma ideia pode ser mais válida que outra. Isso significa que a adesão não ocorre somente em relação a teses verdadeiras, mas também a teses que pareçam oportunas, socialmente justas, úteis, equilibradas, etc.

Assim, a argumentação opera com o preferível, isto é, com juízos de valor, em que alguma coisa é considerada superior ou melhor que outra. Como mostram Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a argumentação tem uma natureza não coerciva: deixa ao locutor a hesitação, a dúvida e a liberdade de escolha; mesmo quando propõe soluções racionais, não há um vencedor infalível.

Na argumentação, não se opera com o verdadeiro e o falso, mas com o verossímil, ou seja, com aquilo que não é evidente por si. O verossímil é o que parece verdadeiro, em virtude de um acordo em dada formação social e em determinada época. O verossímil é inerente ao objeto do discurso argumentativo, pois, nas questões jurídicas, econômicas, filosóficas, políticas, pedagógicas, religiosas etc., não há o verdadeiro e o falso, mas aquilo que é mais ou menos verossímil (FIORIN, 2015).

No que se refere à organização clássica das disciplinas, a Argumentação encontrava-se vinculada a três concepções diferentes: à Argumentação Lógica<sup>17</sup> – arte de pensar corretamente, à Argumentação Dialética<sup>18</sup> – arte de bem dialogar; e à Argumentação Retórica – arte de bem falar. Esse conjunto formou a base do sistema a partir do qual a argumentação foi pensada, desde Aristóteles ao fim do século XIX (PLANTIN, 2008, p. 8-9).

Dentre essas três concepções, coube à Argumentação Retórica o exame das provas, ou seja, o estudo dos meios de persuasão em que estão implicados os aspectos relacionados à projeção de uma imagem e às emoções por meio das quais (inter)locutor(es) se influenciam, assim como os argumentos utilizados para promover a adesão do interlocutor. Por essa razão, sempre quando nos referirmos à Argumentação, estaremos considerando-a desde a perspectiva da Argumentação Retórica.

As origens dessa Argumentação estão na “Retórica”, de Aristóteles. Dentro do sistema retórico elaborado pelo filósofo, a argumentação corresponderia à *invenção*, isto é, à busca de argumentos (*logos*) e de outros meios de persuasão (*ethos* e *pathos*).

---

<sup>17</sup> De acordo com Plantin (2008), a lógica é um tipo de argumentação que “corresponde no plano discursivo, ao raciocínio no plano cognitivo” (PLANTIN, 2008, p. 12). Nessa teoria, existem três operações cognitivas que se vinculam a um plano da linguagem: apreensão, juízo e o raciocínio. A apreensão relaciona-se à fixação linguística de um conceito; o juízo trata da construção do enunciado, qualificando-o como verdadeiro ou falso; e o raciocínio refere-se à transmissão de uma nova proposição, a partir de uma já conhecida.

<sup>18</sup> A argumentação dialética é concebida como uma interação com número preestabelecido de participantes. Essa argumentação consiste em uma técnica de discussão entre dois parceiros, na qual, geralmente, institui-se um vencedor e um perdedor, sendo muitas vezes comparada, por isso, a um jogo.

### 2.2.1.2 Triade aristotélica: *logos, ethos e pathos*

Aristóteles, na obra referida anteriormente, introduz os conceitos de *logos, ethos e pathos*, os quais, ao longo dos séculos, sofreram reformulações e diferentes interpretações. Esses três conceitos, da forma como foram concebidos pelo filósofo – com o intuito argumentativo de persuadir –, podem ser entendidos como características individuais e individualizadoras do locutor e são de muita utilidade para algumas correntes da Linguística.

A noção de *ethos* pertence à tradição retórica: Aristóteles (século VI a.C.) foi o primeiro autor a elaborar essa noção conceitualmente ou, pelo menos, a elaborar a primeira concepção a que tivemos acesso (MAINGUENEAU, 1996, p. 12). Desde os gregos antigos, essa representação discursiva, conhecida como *ethos*, caracteriza-se como “a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório” (AMOSSY, 2005, p. 10).

Além da persuasão por meio de argumentos, a noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral de adesão a um discurso. Os argumentos destinados a fazer admitir ou a compreender determinada tese são resultantes de um processo de enunciação que põe em jogo três elementos, o enunciador, o enunciatário e o texto, ou, como foram chamados pelos retores, o orador, o auditório e a argumentação propriamente dita. Esses três fatores, sob a perspectiva aristotélica, concorrem para a persuasão (FIORIN, 2015).

De acordo com Aristóteles, a Retórica seria a “faculdade de teorizar sobre o que é adequado em cada caso para convencer” (ARISTÓTELES, 1999 [1355b], p. 173, tradução nossa)<sup>19</sup>. Para tanto, o orador disporia de dois tipos de provas a fim de persuadir seu auditório, as provas extrínsecas (naturais) e as intrínsecas (artificiais) à Retórica:

No que se refere às provas de persuasão, algumas são alheias à arte e outras lhe são próprias. Chama *alheias à arte* aquelas que não se obtêm por nós, mas que existem de antemão, como os testemunhos, as confissões sob suplício, os documentos e outras semelhantes; e *próprias à arte*, as que podem ser preparadas com método por nós mesmos, de forma que as primeiras devem ser utilizadas e as segundas, criadas (ARISTÓTELES, 1999 [1355b], p. 174, tradução nossa)<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Texto original em espanhol: “facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer”.

<sup>20</sup> Texto original em espanhol: “En cuanto a las pruebas por persuasión unas son ajenas al arte y otras son propias del arte. Llamo *ajenas al arte* a cuantas no se obtienen por nosotros, sino que existen de antemano, como los testigos, las confesiones bajo suplicio, los documentos y otras semejantes; y *propias del arte*, las que pueden prepararse con método y por nosotros mismos, de modo que las primeras hay que utilizarlas y las segundas inventarlas”.

As provas de persuasão extrínsecas à Retórica são as apresentadas antes da elaboração da argumentação, ou seja, são os fatos e dados do conhecimento de todos (REBOUL, 2004). Já as provas intrínsecas à Retórica são as elaboradas pelo próprio orador e, por isso, devem ser obtidas exclusivamente mediante o discurso. Dentre estas, a Retórica distingue três meios de “provar” pela fala, isto é, de validar uma opinião aos olhos de um auditório concreto: uma reside no caráter daquele que toma a palavra; outra consiste em predispor o auditório a algo; e a última é o próprio discurso, ou seja, aquilo que nele é demonstrado (ARISTÓTELES, 1999 [1356a], p. 175). Dito de outra maneira, Aristóteles define três tipos de argumentos no sentido geral de instrumentos de persuasão retórica: o *ethos* do orador, o *pathos* do auditório (ambos de ordem afetiva) e o *logos*, ou seja, os argumentos (de ordem racional).

### 2.2.1.3 Argumentação Retórica: mecanismos de expressão

O *logos* diz respeito à argumentação propriamente dita, pois “<os homens> se persuadem pelo discurso quando lhes mostramos a verdade, ou aquilo que parece sê-lo, a partir do que é convincente em cada caso” (ARISTÓTELES, 1999 [1356a], p. 177, tradução nossa)<sup>21</sup>. Esse é o aspecto dialógico da Retórica (REBOUL, 2004).

Aristóteles criticou seus predecessores, uma vez que estes dedicaram tratados a questões que diziam respeito exclusivamente aos afetos ou aos caracteres dos juízes, elementos exteriores à arte retórica, calando sobre o *logos*, ou seja, os argumentos que compõem o verdadeiro corpo das provas. O filósofo não nega o papel persuasivo do *ethos* e do *pathos*; simplesmente quer sublinhar que esses dois meios de persuasão só pertencem à arte retórica se forem produzidos no e pelo próprio texto, pois é preciso que a credibilidade do orador seja um efeito oratório, e não um conhecimento prévio (AMOSSY, 2013, p. 31).

Obedecendo a esse critério, também é possível persuadir a partir da “disposição dos ouvintes, quanto estes são movidos a uma paixão por meio do discurso. Pois não fazemos os mesmos juízos quando estamos tristes e quando estamos alegres, ou bem quando amamos e quando odiamos” (ARISTÓTELES, 1999 [1356a], p. 177, tradução nossa)<sup>22</sup>. Esta segunda

<sup>21</sup> Texto original em espanhol: “<los hombres> se persuaden por el discurso, cuando les mostramos la verdad, o lo que parece serlo, a partir de lo que es convincente en cada caso”.

<sup>22</sup> Texto original em espanhol: “disposición de los oyentes, cuando éstos son movidos a una pasión por medio del discurso. Pues no hacemos los mismos juicios estando tristes que estando alegres, o bien cuando amamos que cuando odiamos”.



prova, o *pathos*, refere-se ao conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador pode suscitar no auditório por meio de sua enunciação para provocar adesão.

A última prova, o *ethos*, exige do interlocutor um trabalho de elaboração imaginária a partir de indícios textuais diversificados (AMOSSY, 2013, p. 74). Trata-se do caráter que o orador deve criar e (parecer) assumir em seu texto para inspirar credibilidade no auditório, pois, por melhores que sejam seus argumentos lógicos – o *logos* –, é possível que não haja convencimento sem essa confiança na imagem do enunciador (REBOUL, 2004). Sua eficácia reside no fato de que o *ethos* está presente em qualquer enunciação sem que seja explicitamente enunciado (MAINGUENEAU, 1996).

O *ethos*, de acordo com Maingueneau (1996, p. 13), “está ligado à própria enunciação, e não a um saber extradiscursivo sobre o locutor”, o que pode ser legitimado a partir do que Aristóteles escreve em sua “Retórica”:

<persuade-se> pelo caráter quando o discurso é dito de tal forma que faz o orador digno de crédito. Porque acreditamos mais e mais rápido nas pessoas honradas, em geral em todas as coisas, mas, desde logo, completamente naquelas em que não cabe exatidão, mas que se prestam à dúvida, se bem que **é preciso que isso aconteça também por obra do discurso e não por se ter um juízo prévio de como é aquele que fala**. Portanto, não <é certo que>, na arte, como afirmam alguns tratadistas, a honra de quem fala não incorpore nada em direção ao convincente, senão que, por assim dizê-lo, quase é o caráter pessoal quem constitui <meio de persuasão> mais concreto (ARISTÓTELES, 1999 [1356a], p. 176, tradução nossa)<sup>23</sup> (**grifo nosso**).

Ainda que, nessa obra, Aristóteles relacione o *ethos* à eloquência em situação de fala pública, cremos que, em vez de reservá-lo exclusivamente para a oralidade, também seja coerente estender seu alcance a todos os gêneros textuais, tanto os de modalidade oral quanto os de modalidade escrita. O *ethos* consiste em causar uma boa impressão pela forma como se constrói o texto; trata-se de formar uma imagem de si capaz de convencer o auditório e ganhar sua confiança: é o enunciatário que atribui certas propriedades à instância que é posta como fonte do acontecimento enunciativo. Ou seja, essa prova se mostra no ato da enunciação, pois ela não é dita no enunciado (MAINGUENEAU, 1996). Dessa forma, como não temos acesso

---

<sup>23</sup> Texto original em espanhol: “<se persuade> por el talante, cuando el discurso es dicho de tal forma que hace al orador digno de crédito. Porque a las personas honradas las creemos más y con mayor rapidez, en general en todas las cosas, pero, desde luego, completamente en aquéllas en que no cabe la exactitud, sino que se prestan a duda; si bien es preciso que también esto acontezca por obra del discurso y no por tener prejuizado cómo es el que habla. Por lo tanto, no <es cierto que>, en el arte, como afirman algunos tratadistas, la honradez del que habla no incorpore nada en orden a lo convincente, sino que, por así decirlo, casi es el talante personal quien constituye el más firme <medio de> persuasión”.

ao ato enunciativo, buscamos criar o esboço de um *ethos* mediante os indícios linguísticos que permanecem no enunciado.

Aristóteles distancia-se dos retóricos de sua época, que entendiam que o *ethos* não contribuía para a persuasão (AMOSSY, 2013, p. 29). Contudo, ressalta que, para provocar essa imagem positiva de si mesmo, o locutor deve valer-se de algumas qualidades fundamentais:

Três são as causas que fazem os oradores persuasivos; e sua importância é tal que por meio delas somos persuadidos, prescindindo de demonstrações. Essas causas são **a sensatez, a virtude e a benevolência**. Assim que, <quando> os oradores enganam no que dizem ou sobre o que dão conselho, <isto é> por todas estas causas ou por alguma delas; porque, ou bem por insensatez não têm uma opinião reta, ou bem, opinando de forma reta, calam-se por malícia, ou bem são sensatos e honrados, mas não benevolentes, pelo que, ainda que se conheça o que é melhor, ocorre que não aconselham. Fora destas <causas> não há nenhuma outra. E, portanto, é forçoso que aquele que pareça detê-las todas resulte ser <um orador> persuasivo para o auditório. Além disso, como é possível mostrar-se sensato e virtuoso? É necessário deduzi-lo das análises das virtudes, já que, partindo de tais <análises>, cabe apresentar ao outro ou, inclusive, a si próprio conforme elas. E, sobre a benevolência e a amizade, falaremos no interior do tema das paixões. Porque as paixões são, certamente, as causas de que os homens transformem-se em volúveis e modifiquem o que se refere a seus juízos [...] (ARISTÓTELES, 1999 [1378a], p. 309-310, tradução nossa)<sup>24</sup> (**grifo nosso**).

O *ethos* possui uma dupla dimensão – moral e estratégica. A primeira compreende as virtudes diretamente relacionadas à noção de honestidade, benevolência ou equidade; a segunda, de sentido mais objetivo, diz respeito aos hábitos, modos e costumes/caráter e consiste em exprimir-se de maneira apropriada. Segundo Aristóteles, é a união dessas duas dimensões que permite convencer pelo discurso (AMOSSY, 2013, p. 23-24).

Em Aristóteles, a noção de *ethos* está indissolúvelmente ligada às noções de *pathos* e *logos*, de modo que o interlocutor pode se deixar convencer, por definição, pelas três provas (AMOSSY, 2013, p. 23 e 41). Em tese, o *logos* convence por si e em si mesmo, independentemente da situação de comunicação concreta, enquanto o *ethos* e o *pathos* estão

---

<sup>24</sup> Texto original em espanhol: “Tres son las causas que hacen persuasivos a los oradores; y su importancia es tal que por ellas nos persuadimos, prescindiendo de las demostraciones. Esas causas son la sensatez, la virtud y la benevolencia. Así que, <cuando> los oradores engañan en lo que dicen o sobre lo que dan consejo, <ello es> por todas estas causas o por alguna de ellas; porque, o bien por insensatez no tienen una recta opinión, o bien, opinando rectamente, callan por malicia su parecer, o bien son sensatos y honrados, pero no benevolentes, por lo cual, aun conociendo lo que es mejor, sucede que no lo aconsejan. Fuera de estas <causas> no hay ninguna otra. Y, por lo tanto, es forzoso que aquel que parezca tenerlas todas resulte ser <un orador> persuasivo para el auditorio. Por lo demás, cómo es posible mostrarse sensato y virtuoso, hay que deducirlo de los análisis de las virtudes, ya que, partiendo de tales <análisis>, cabe presentar a otro o incluso a uno mismo conforme a ellas. Y en cuanto a la benevolencia y a la amistad, hablaremos dentro del tema de las pasiones. Porque las pasiones son, ciertamente, las causantes de lo que los hombres se hagan volubles y cambien lo relativo a sus juicios [...]”.

sempre ligados à problemática específica da enunciação e, sobretudo, aos interlocutores nela implicados. O peso dessas três provas é relativo, uma vez que sua eficácia também pode depender do gênero e do tipo textual do qual fazem parte (AMOSSY, 2013, p. 41).

Os recursos para uma apresentação de si são estudados por diferentes teorias sobre as interações. A Retórica interessa-se pelo caso em que eles são postos a serviço de uma intenção estratégica e coorientados pelos propósitos gerais da argumentação. Por isso, será necessário retomar algumas dessas teorias pragmáticas nesta pesquisa. No entanto, como já afirmamos anteriormente, Aristóteles defendia que o *ethos* só pertence à arte retórica se for produzido no e pelo próprio texto como um efeito. Dessa forma, torna-se imprescindível acrescentar aqui uma teoria linguística que examine o sujeito sob a perspectiva de uma imagem estritamente discursiva, como é o caso da Linguística da Enunciação.

#### 2.2.1.4 Modelo Dialogal da Argumentação: Enunciação e Interação

A construção discursiva dos argumentos e a dimensão oratória<sup>25</sup> dos discursos foram objetos dos estudos retóricos. Atualmente, muitas investigações de viés linguístico se valem dessas bases da Retórica para analisar os procedimentos discursivos que possibilitam ao enunciador produzir efeitos de sentido que fazem o interlocutor aceitar aquilo que foi enunciado, bem como para verificar o modo de funcionamento da argumentatividade, ou seja, o dialogismo presente na argumentação (FIORIN, 2015).

Na argumentação, como o principal objetivo é a adesão<sup>26</sup> do outro por meio da persuasão, as estratégias de convencimento dependem do público para o qual o discurso é direcionado, razão pela qual, segundo Perelman, “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 23). Dessa maneira, antes de argumentar, é necessário identificar o interlocutor, averiguando seus valores, seus comportamentos e suas expectativas.

Nessa mesma ótica, Gracio (2008, p. 127 e p. 141) defende que “a argumentação não é monológica, mas interactiva”, sendo, “acima de tudo, uma forma disciplinada e crítica de ler e interagir com os discursos”. Por ser um discurso sobre outro discurso, a argumentação é um

<sup>25</sup> Para os fins desta pesquisa e devido às especificidades da oratória (relação estreita com a interação face a face), não nos aprofundaremos neste aspecto da Retórica.

<sup>26</sup> “Adesão”, no sentido em que compreendemos o termo, não se refere exclusivamente ao fato de que o interlocutor tome para si a tese e os argumentos apresentados, mas que, minimamente, os respeite e os considere coerentes.

“processo fundamentalmente dialogal” (PLANTIN, 2008, p. 107-108). Assim, todos os discursos poderiam ser caracterizados como argumentativos, pois todos fariam parte de uma reação responsiva a outro discurso (FIORIN, 2015).

O modelo dialogal se propõe a “repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo” (PLANTIN, 2008, p. 63). Essa perspectiva, profundamente influenciada pelos trabalhos sobre as interações, deixa-se apreender a partir da noção de *pergunta argumentativa* – cuja origem está na interação judiciária teorizada pela Argumentação Retórica –, articulando pontos de vista contraditórios (PLANTIN, 2008).

A atividade argumentativa é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista ou quando um posicionamento é solicitado. Da perspectiva linguística (PLANTIN, 2008), o ato de duvidar é definido como um ato reativo de um interlocutor que se recusa a ratificar um turno de fala. Essa situação interacional incita o interlocutor a argumentar, isto é, a desenvolver um discurso de justificativa.

Segundo o modelo dialogal, a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta. Dessa maneira, a argumentação pode ser considerada

[...] uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista interpessoal; só nos engajamos nela pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos expondo. Simetricamente, a dúvida não pode permanecer como “gratuita”; o oponente deve, por sua vez, justificar suas reservas, desenvolvendo quais são suas razões para duvidar, seja manifestando argumentos orientados para outro ponto de vista, seja refutando as razões dadas em sustentação da proposição original. Nesse encontro do discurso com o contradiscurso, também se cria uma pergunta argumentativa (PLANTIN, 2008, p. 64).

Em tal situação, têm valor argumentativo todos os elementos semióticos articulados em torno dessa pergunta, inclusive os mecanismos de esboço de um *ethos*, de expressão de subjetividade e de proteção das imagens dos interlocutores. Consequentemente, na argumentação, há o enunciativo e o interacional – ela não é um modo de discurso puramente monológico nem dialógico; é um discurso pelo qual os locutores defendem posições discutíveis (PLANTIN, 2008). Trata-se, então, de articular um conjunto de noções que permitam levar em conta esse aspecto duplo da atividade argumentativa.

A argumentação implica uma situação dupla de interação e de coenunciação, que, mais do que dialógica (dirige-se sempre a um enunciatário e, direta ou indiretamente, a outras

vozes), é, também, dialogal (presume a diferença de pontos de vista). Baseando-nos nessas possíveis diferenças entre perspectivas argumentativas, podemos pensar em maneiras de contorná-las mediante o emprego de determinados recursos linguísticos que possam suavizar o caráter “custoso” de uma argumentação, ou ainda acirrá-las.

### 2.2.2 A Sociologia e a representação do “eu” – a percepção de Goffman

Embora para Erving Goffman ([1959] 2013, p. 270) “a noção geral de que fazemos uma representação de nós mesmos para os outros não [fosse] nenhuma novidade”, a produção e a manutenção de uma imagem de si nas interações começaram a receber maior atenção somente a partir dos seus trabalhos. Suas obras baseiam-se no pressuposto de que

Todas as pessoas vivem num mundo de encontros sociais que as envolvem, ou em contato face a face, ou em contato mediado com outros participantes. Em cada um desses contatos a pessoa tende a desempenhar o que às vezes é chamado de *linha* – quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria. Não importa que a pessoa pretenda assumir uma linha ou não, ela sempre o fará na prática. Os outros participantes pressupõem que ela assumiu uma posição mais ou menos voluntariamente, de forma que se ela quiser ser capaz de lidar com a resposta deles a ela, ela precisará levar em consideração a impressão que eles possivelmente formaram sobre ela (GOFFMAN, [1967] 2012, p. 13-14).

A essa projeção ou a essa *impressão*, que pode ser definida mais especificamente como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” (GOFFMAN, [1967] 2012, p. 13-14), Goffman deu o nome de *fachada* – *face*, no original em inglês. A *fachada* “é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados – mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma” (GOFFMAN, [1967] 2012, p. 14).

O sociólogo mostra que toda interação social exige que os sujeitos forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros de modo desejado. Essa impressão seria formada via a “maneira pela qual o indivíduo apresenta [...] a si mesmo e as suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode

ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas” (GOFFMAN, [1959] 2013, p. 11).

Para desenvolver seus estudos sobre o conhecimento de si, tratando do comportamento humano em situações sociais e do modo como aparecemos aos outros, o autor utilizou a metáfora da representação teatral: todo homem, em qualquer situação social, quando se apresenta diante de seus semelhantes, tenta dirigir e dominar as impressões que dele possam ter, empregando certas técnicas para a sustentação de seu desempenho, tal qual um ator que representa um personagem diante do público.

Dessa forma, o autor categoriza o indivíduo em dois papéis fundamentais cujas propriedades são de ordens diferentes. O primeiro deles é o de *ator*, um “fabricante de impressões” (GOFFMAN, [1959] 2013, p. 270) que, em um palco, “se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores” (GOFFMAN, [1959] 2013, p. 11). Seus atributos são de natureza psicológica, e não um simples efeito retratado de representações particulares. No entanto, tais atributos parecem surgir da interação com as contingências da representação no palco – o ator é aquele que tem a capacidade de aprender, exercendo essa capacidade na tarefa de treinamento para um papel.

O segundo papel é o de *personagem*, uma figura “tipicamente [...] admirável, cujo espírito, força e outras excelentes qualidades a representação tinha por finalidade evocar” (GOFFMAN, [1959] 2013, p. 270). O sociólogo afirma que, no palco, o indivíduo no papel de personagem tenta induzir, efetivamente, os outros a terem a seu respeito uma espécie de imagem, geralmente digna de crédito; trata-se de uma personalidade encenada. Embora essa imagem seja atribuída ao indivíduo e acabe conferindo-lhe uma personalidade, esta não se origina do seu possuidor, mas da cena, isto é, da própria ação em sua integralidade.

Uma “cena corretamente representada conduz a plateia a atribuir uma personalidade ao personagem representado, mas esta atribuição – este ‘eu’ – é um ‘produto’ de uma cena que se verificou, e não uma ‘causa’ dela” (GOFFMAN, [1959] 2013, p. 271). Ao analisar tal personagem, é necessário afastar-se de seu possuidor físico, da pessoa que o tem. Ele e seu corpo simplesmente fornecem um suporte, um “*cabide* no qual algo de uma construção colaborativa será *pendurado* por algum tempo” (GOFFMAN, [1959] 2013, p. 271).

Dessa forma, o *eu*, enquanto personagem representado, é um efeito dramático, e não algo orgânico ou psicobiológico cujo destino é nascer, crescer e morrer. Esse *eu* seria uma

imagem que o indivíduo cria de si mesmo e que, simultaneamente, deve cumprir com o que a sociedade considera positivo ou adequado.

A partir dessa noção de *fachada* de Erving Goffman e de postulados de outros autores sobre questões semelhantes, Brown e Levinson (1987) desenvolveram e fundamentaram uma Teoria da Polidez ou da (Des)Cortesia, em que o conceito de imagem é fundamental.

### 2.2.2.1 A noção de imagem pública e a Teoria da (Des)Cortesia: o modelo de Penelope Brown e Steven Levinson

Os primeiros sinais da necessidade de desenvolver uma teoria sobre a cortesia já haviam surgido, em 1969, quando Herbert Paul Grice expôs o princípio de cooperação e admitiu a existência de outros princípios<sup>27</sup> e, também, em 1972, quando John Roger Searle defendeu que o principal motivo pelo qual um interlocutor é indireto ao enunciar seria o fato de pretender ser cortês. A partir dos anos 70, surgem modelos teóricos como o de George P. Lakoff (1973) e o de Geoffrey Neil Leech (1983), que também consideram a cortesia como um determinante para a persuasão. No entanto, enquanto teoria linguística, a cortesia foi apresentada pela primeira vez por Brown e Levinson (1987).

Ainda que alguns aspectos de sua teoria sejam muito criticados<sup>28</sup>, sua proposta é a mais influente até o momento, visto que introduz o conceito de *imagem pública (face)*, agrega-lhe o caráter interpessoal, que, até então, era desconsiderado quando se fazia referência à cortesia, e busca explicar os motivos e o funcionamento desse mecanismo. Para os autores, a cortesia baseia-se no conceito de *imagem pública*, que deve ser protegida, e, para que isso aconteça, é preciso evitar causar danos à imagem dos interlocutores. A teoria de Brown e Levinson, segundo o que afirma Vidal (1999), constitui um significativo ponto de partida para o estudo das relações entre formas linguísticas e estruturas sociais<sup>29</sup>, aspecto não abordado em Goffman devido à sua filiação sociológica.

<sup>27</sup> As máximas de quantidade, qualidade, relevância e modo/maneira.

<sup>28</sup> De acordo com Vidal (1999), esse tipo de enfoque foi avaliado como apresentando uma visão um tanto *paranoica* das relações sociais, visto que a *imagem* parece ser algo frágil e vulnerável, sempre submetida a agressões potenciais e estando continuamente ameaçada, motivo pelo qual deve ser constantemente reparada.

<sup>29</sup> Conforme ressaltamos no início desta pesquisa, essa teoria se baseia em uma noção de sujeito totalmente distinta daquela considerada nas teorias enunciativas. Por isso, para conservar uma linha de desenvolvimento conceitual, manteremos a revisão bibliográfica acerca dessa teoria apartada do restante, apresentando os conceitos e as perspectivas em questão conforme foram adotadas pelos autores citados. Durante as análises, faremos uso de tais conceitos remetendo-nos exclusivamente aos efeitos de sentido ressaltados pela materialidade linguística, por meio da imagem discursiva esboçada.

Os autores propõem duas propriedades universais<sup>30</sup> para interação em sociedade: a noção de *imagem pública*, reelaborada a partir de Goffman (1967), e a noção de *racionalidade*. Brown e Levinson (1987) afirmam que todo indivíduo necessita criar uma *imagem* própria de si e, ao mesmo tempo, deseja torná-la *pública*.

Nessa teoria, os autores defendem que cada indivíduo tem e reclama para si certo prestígio social, que quer conservar. Da necessidade de resguardar essa imagem, derivam os chamados mecanismos de cortesia. A cooperação entre os interlocutores é baseada nas suposições compartilhadas de que essa imagem pública é vulnerável, de que deve ser colocada a salvo e de que uma maneira de fazê-lo consiste em não ameaçá-la nem comprometê-la.

Tal imagem é composta de dois aspectos que se relacionam na interação social: a *imagem negativa* e a *imagem positiva*. Para que nenhum dos aspectos que fazem parte da imagem, tanto do locutor quanto do interlocutor, seja prejudicado, é necessário que ambos colaborem para manter essas imagens em equilíbrio, satisfazendo seus desejos de imagem, ou seja, é necessário que façam uso da *racionalidade*.

A *imagem positiva* é aquela que o indivíduo tem de si próprio e que deseja que seja reconhecida e reforçada pelos demais membros da sociedade. É um recurso estratégico de que se serve o locutor para poder alcançar diferentes objetivos: por um lado, proteger ou reforçar a imagem social do interlocutor, e, por outro, mostrar ao próprio locutor que este se considera digno de fazer parte do grupo ou da classe social a que pertence.

Já a *imagem negativa* consiste no desejo de cada indivíduo de que seus atos não sejam impedidos pelos outros, ou seja, de que tenha liberdade de ação, não sofra imposição por parte dos demais e domine o próprio território. Brown e Levinson (1987, p. 13) referem-se à noção de imagem, explicando que

Ocupa o centro de nosso modelo uma noção muito abstrata, que consiste em duas classes específicas de desejos (<<face-wants<sup>31</sup>>>), que os interlocutores atribuem-se mutuamente: o desejo de que não vejam seus atos impedidos (<<negative face>>) e o desejo de que seus atos sejam aprovados (em certa medida) (<<positive face>>) (tradução nossa<sup>32</sup>).

<sup>30</sup> Devido à extensão deste trabalho, direcionaremos nosso foco exclusivamente à noção de *imagem pública*.

<sup>31</sup> *Face-wants* significa que, segundo Haverkate (1994), a interação social, geralmente, e a interação verbal, em especial, impõem aos interlocutores a norma de que se respeitem mutuamente.

<sup>32</sup> Texto original em inglês: “Central to our model is a highly abstract notion of <<face>> which consists of two specific kinds of desire (<<face wants>>) attributed by interactants to one another: the desire to be unimpeded in one’s actions (negative face), and the desire (in some respects) to be approved of (positive face)”.



Para conseguir manter essas imagens intactas, o locutor precisa, geralmente, suavizar o potencial ameaçador de seus atos de fala – Atos Ameaçadores de Imagem (FTA, do inglês *Face Threatening Acts*) – ou evitá-los, e, para tanto, o uso de mecanismos de cortesia torna-se necessário. Diante da perspectiva de realizar uma ação ameaçadora, existem várias opções:

- 1) realizá-la de forma direta, sem ação reparadora;
- 2) realizá-la com polidez positiva – aponta para a face positiva do interlocutor, demonstrando que, em algum nível, o locutor deseja as mesmas coisas que o interlocutor (mostra pertencimento ao mesmo grupo);
- 3) realizá-la com polidez negativa – aponta para a face negativa do interlocutor, satisfazendo seus desejos básicos de manutenção de território e de autodeterminação;
- 4) realizá-la de maneira encoberta, de forma indireta;
- 5) não realizá-la.

Nesse sentido, o essencial do trabalho de Brown e Levinson consiste em fazer o inventário dessas diferentes estratégias e dos atenuadores utilizados para mitigar os *FTA*. Como consequência, Brown e Levinson chegam a um esquema de quinze estratégias de *cortesia positiva*, dez de *cortesia negativa* e quinze de *indiretividade*, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Estratégias de Cortesia

<b>Estratégias de Cortesia</b>	
<b>Cortesia Positiva</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perceber o outro. Mostrar-se interessado por seus desejos e suas necessidades.</li> <li>2. Exagerar o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro.</li> <li>3. Intensificar o interesse pelo outro.</li> <li>4. Usar marcas de identidade de grupo.</li> <li>5. Procurar o acordo.</li> <li>6. Evitar o desacordo.</li> <li>7. Pressupor ou declarar pontos em comum.</li> <li>8. Fazer piadas.</li> <li>9. Explicitar e pressupor os conhecimentos sobre os desejos do outro.</li> <li>10. Oferecer ou prometer.</li> <li>11. Ser otimista.</li> <li>12. Incluir o ouvinte na atividade.</li> <li>13. Dar ou solicitar razões e explicações.</li> <li>14. Simular ou explicitar reciprocidade.</li> <li>15. Dar presentes.</li> </ol>

<b>Cortesia Negativa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ser convencionalmente indireto.</li> <li>2. Questionar ou ser evasivo.</li> <li>3. Ser pessimista.</li> <li>4. Minimizar a imposição.</li> <li>5. Mostrar respeito.</li> <li>6. Pedir desculpas.</li> <li>7. Impessoalizar o falante e o ouvinte. Evitar os pronomes “eu” e “você”.</li> <li>8. Declarar o FTA como uma regra geral.</li> <li>9. Nominalizar.</li> <li>10. Ir diretamente como se estivesse assumindo o débito ou como se não estivesse endividando o ouvinte.</li> </ol>
<b>Indiretividade</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dar pistas.</li> <li>2. Dar chaves de associação.</li> <li>3. Pressupor.</li> <li>4. Diminuir a importância.</li> <li>5. Exagerar ou aumentar a importância.</li> <li>6. Usar tautologias.</li> <li>7. Usar contradições.</li> <li>8. Ser irônico.</li> <li>9. Usar metáforas.</li> <li>10. Fazer perguntas retóricas.</li> <li>11. Ser ambíguo.</li> <li>12. Ser vago.</li> <li>13. Supergeneralizar.</li> <li>14. Deslocar o ouvinte.</li> <li>15. Ser incompleto ou usar elipse.</li> </ol>

Fonte: (BROW, P.; LEVINSON, 1987)

Essas considerações e estratégias dizem respeito a normas ou convenções das quais o locutor pode se desviar incidental ou, inclusive, estruturalmente. Por isso, “a imagem é fundamental na teoria da cortesia. Temos que entender como tal a projeção social que fazemos de nós mesmos e que se coloca em jogo na interação verbal” (RODRÍGUEZ, 2010, p. 11, tradução nossa)<sup>33</sup>. Contudo, isso não significa que a imagem pública do locutor seja uma constante – ela é construída de acordo com os interlocutores e com os objetivos em cada situação comunicativa.

No plano da interação verbal, de acordo com o que é postulado na teoria, é possível sustentar que os locutores costumam ser conscientes de sua própria imagem e da imagem de seu interlocutor (racionalidade):

De forma que, em vez de pressupor que a finalidade argumentar é convencer a *alter* da verdade da asserção (opinião) das pessoas, isto é, chegar a um consenso, podemos acrescentar agora outra finalidade que consiste em transmitir certa imagem

<sup>33</sup> Texto original em espanhol: “la imagen es fundamental en la teoría de la cortesia. Tenemos que entender como tal la proyección social que hacemos de nosotros mismos, que es lo que se pone en juego en la interacción verbal”.

de *ego* a *alter* (o intelectual racional que “reflete logicamente”) (QUASTHOFF, 1978, p. 13, apud HAVERKATE, 1994, p. 37, tradução nossa)<sup>34</sup>.

No que se refere à racionalidade, ligada ao princípio de cooperação de Grice, cada indivíduo possui um modo de raciocínio, que Brown e Levinson (1987) julgam poder ser definido com precisão e que o conduziria desde os objetivos que persegue até os meios necessários para consegui-los. Essa consciência, ratificamos, requer o uso de uma forma específica da língua cada vez que se emprega um mecanismo de cortesia para conseguir determinado objetivo ou efeito comunicativo. Nesse caso, o fator central é o procedimento *racional* do locutor, que procura, seleciona e adota um mecanismo específico e não outro para alcançar tal fim. Efetivamente, a racionalidade constitui a base da cortesia em geral e, principalmente, da cortesia linguística, que pode ser observada por meio de mecanismos da língua.

Como tais mecanismos não são fixos, ou seja, adaptam-se às situações comunicativas, o grau de cortesia de um ato de fala isolado não pode ser definido previamente, pois é determinado pelo contexto ou pela situação em que ocorre. Desse modo, “nenhuma oração é inerentemente cortês ou descortês. Muitas vezes certas expressões parecem-nos descorteses, mas não são as expressões senão as circunstâncias nas que se empregam que determinam a classificação de cortesia” (FRASER e NOLEN, 1981, p. 96, apud HAVERKATE, 1994, p. 38, tradução nossa)<sup>35</sup>.

O locutor “racional” busca um equilíbrio entre o custo verbal e o benefício interativo, guiando-se tanto por sua relação social com o interlocutor quanto pela natureza da situação comunicativa. A variabilidade de estratégias aplicadas reflete, assim, o resultado da valorização correspondente. A partir disso, podemos supor que, quanto mais difícil for para o locutor realizar um ato e, conseqüentemente, quanto maior for o poder ou a competência do interlocutor, mais lhe será imposta a necessidade de aumentar a energia verbal exigida pela expressão cortês desse ato. Por conseguinte, podemos afirmar que a cortesia se baseia no fator interativo da comunicação, consistindo em uma maneira de preocupação com o interlocutor e representando uma forma de comportamento regido por princípios de racionalidade.

---

<sup>34</sup> Texto original em espanhol: “De modo que, en lugar de presuponer que la finalidad de argüir es convencer a *alter* de la verdad de la aserción (opinión) de uno, es decir, llegar a un consenso, podemos añadir ahora otra finalidad, que consiste en transmitir cierta imagen de *ego* a *alter* (el intelectual racional que “reflexiona lógicamente”).

<sup>35</sup> Texto original em espanhol: “ninguna oración es inherentemente cortés o descortés. Muchas veces ciertas expresiones nos parecen descorteses, pero no son las expresiones sino las circunstancias en las que se emplean las que determinan la calificación de cortésia”.

Em circunstâncias normais, os interlocutores guiam-se por esses princípios para prevenir que a relação social com cada interlocutor entre em um estado de desequilíbrio. Desse modo, a racionalidade inerente ao comportamento cortês cria um sistema de normas que devem ser aplicadas para conseguir determinados objetivos comunicativos, isto é, existem diferenças motivadas pelos tipos de discursos e por seus objetivos prioritários.

Esse caráter inerentemente racional da cortesia pode ser observado a partir de três categorias ou objetivos: *categoria de ação*, *categoria de transação* e *categoria de interação* (HAVERKATE, 1994). Mostrar cortesia verbal é um tipo de *ação* cujo caráter específico consiste na seleção de determinados mecanismos linguísticos, o que implica que a cortesia não representa uma ação autônoma, mas está sempre integrada à ação verbal como um todo. Devido a isso, enquanto ato, a cortesia é um subato de um ato de fala.

A *categoria de transação* da cortesia é definida pela relação custo-benefício e pode ser verificada com base na energia verbal empregada por parte do locutor para conseguir que o interlocutor reaja de acordo com a finalidade comunicativa do ato de fala. Nessa categoria, importa a eficácia da informação, sendo priorizados, por isso, os princípios conversacionais.

Já a *categoria de interação* se manifesta por meio das considerações de imagem, já que o locutor desenvolve, guiando-se pelo caráter específico da situação comunicativa, estratégias que servem para reforçar a imagem positiva de seu interlocutor ou para prevenir que a imagem negativa deste seja ameaçada. O que importa, nesse caso, é manter as relações sociais com o auxílio das expressões de cortesia.

Esta será a categoria analisada em nosso *corpus*: a de interação da cortesia. De modo muito simplificado, podemos considerar que a cortesia é uma atividade de relação interpessoal que está orientada em função do interlocutor e que pode ser manifestada e analisada por meio de certos mecanismos de expressão.

#### 2.2.2.2 (Des)Cortesia: mecanismos de expressão

Refletir e discutir sobre cortesia é, ao mesmo tempo e por oposição, fazer referência à descortesia. Enquanto a cortesia é entendida como uma atividade comunicativa cuja finalidade própria é favorecer a relação social com o outro e que corresponde a normas, códigos sociais e expressões linguísticas supostamente conhecidas pelos locutores; a descortesia pressupõe a realização de uma agressão ou ameaça à imagem do interlocutor, a

princípio, de modo objetivo e deliberado, mesmo que, às vezes, também possa ser produzida de forma involuntária ou por omissão de um ato cortês esperado, funcionando como um ato destabilizador da relação social com o outro (MARCO, GARCÍA, 2013).

Por isso, nesta investigação, quando nos remetemos aos mecanismos linguísticos que se referem à teoria de modo geral, sem ter como base a sua utilização dentro de um enunciado concreto, utilizamos o termo combinado com a negação entre parênteses, *(des)cortesia*, para abranger ambos os fenômenos, *cortesias* e *descortesias*. Além desses dois termos, há ainda a *anticortesia*. Esta, por sua vez, relaciona-se aos mecanismos que, aparentemente, são descortesias, mas que, devido às particularidades contextuais, são neutralizados pelos níveis de informalidade, proximidade ou familiaridade entre os interlocutores, por suas características sociais ou ainda por ser uma característica inerente ao gênero textual em questão (MARCO, GARCÍA, 2013).

Qualquer língua possui mecanismos expressivos que podem ser classificados como cortesias ou descortesias. É preciso entender o comportamento e os valores que alguns deles indicam para dar sequência a esta investigação, pois, ainda que o contexto possa inverter esses valores, fica sempre no interlocutor o eco de seu conteúdo básico (RODRÍGUEZ, 2010).

Esses mecanismos se dividem em duas categorias: *intensificadores* e *atenuadores*. Os primeiros, em geral, são interpretados como mecanismos descortesias, e os segundos, como cortesias. Tal classificação desconsidera, porém, que somente podemos afirmar que um ato é cortês ou não a partir de seu uso em determinado contexto.

Os *intensificadores* potencializam o valor do ato de cortesia ou descortesia. Seus efeitos vão depender do uso que fazemos deles: para enfatizar atos que enaltecem a imagem do interlocutor ou para enfatizar atos que prejudiquem essa imagem.

Já os *atenuadores* reduzem o valor significativo de um enunciado ou mitigam a força ilocutiva de um ato de fala. Esse efeito de minimização pode ser alcançado por meio do uso de certos mecanismos linguísticos, como a mudança de modalidade ou força ilocutiva de um ato (atos de fala indiretos) ou, ainda, o oferecimento de opções ao interlocutor.

Por meio de ambos os mecanismos, fazemos uso de um modo de expressão não impositiva para um ato que o é originariamente. Essas minimizações são utilizadas, na maioria das vezes, em um contexto de distância comunicativa entre os interlocutores: um locutor pode, por exemplo, ser cortês com seu interlocutor para que haja colaboração e ou justamente porque não deposita confiança em seu parceiro no processo de comunicação.

Rodríguez (2010) propõe uma lista de mecanismos de atenuação (Quadro 2) e intensificação (Quadro 3) empregados na modalidade escrita que utilizaremos para descrever, analisar e interpretar as produções textuais dos alunos do IELGPV (Quadro 4).

Quadro 2 – Mecanismos linguísticos de atenuação na modalidade escrita

<b>Atenuadores</b>		
<i>Mecanismo</i>	<i>Noção</i>	<i>Exemplo(s)</i>
<b>Diminuir a quantidade</b>	Uso de diminutivo ou de outros operadores que indicam pequena quantidade;	um pouco, pouco, algo, somente etc.
	Uso de elementos aproximativos.	uma espécie de, algo assim como, por assim dizer, de alguma maneira, mais ou menos, aproximadamente etc.
<b>Diminuir o conteúdo semântico</b>	Uso de eufemismos que diminuem a carga tabu ou ofensiva	
<b>Distanciar-se das circunstâncias de enunciação</b>	Uso de mecanismos que se distanciam do <i>eu</i> falante;	aparecimento de outro enunciador, o falante oculta-se na comunidade (nós, a gente, todos etc.), uso de formas de impessoalidade.
	Uso de distanciamento espaço-temporal;	futuro como expressão de probabilidade (imperfeito, condicional ou subjuntivo).
	Mudança para outro plano, criando uma polifonia.	imperfeito, condicional.
	Uso do <i>eu</i> como forma de empatia com o <i>tu</i> ;	conselhos e ordens.
	Uso de elementos de contato que podem provocar empatia ao implicar o receptor;	não é?, verdade?, certo?, entende?, ok? e tá?
	Colocar o receptor como garantidor do dito;	como tu sabes, você sabe...
<b>Atenuar a asserção modalmente:</b>	Uso de marcadores de possibilidade, dúvida ou probabilidade com os quais o falante não impõe sua opinião, mas reduz a força do dito;	talvez, possivelmente, provavelmente, não tenho (muita) certeza, etc.
	Uso de verbos de opinião;	crer, pensar e opinar.
	Uso de outras expressões de opinião;	em minha opinião, para mim etc.
	Uso de marcadores enunciativos;	que eu saiba, de verdade etc.
	Uso de construções que retiram força de imposições, ordens ou pedidos, porque estabelecem condições;	se me é permitido, se não for incômodo, se ninguém se importar, se lhe parece bem, quando puder etc.
	Uso de operadores que atuam no plano apelativo;	por favor, etc.

	Mudança da modalidade ou da força ilocutiva do ato;	usar a interrogação para formular ordens ou pedidos, usar a negação como uma forma indireta para a afirmação ou para um pedido, usar uma afirmação para formular uma ordem etc.
<b>Atenuar o ato - procedimentos discursivos e estratégias argumentativas</b>	Uso de justificativas e argumentos que apresentem o dito como uma conclusão, às vezes não “benquista”, de algo;	é que..., sinto muito, mas..., adoraria, mas etc.
	Uso de preâmbulos, estruturas de início ou preparação para atos que se atrasam;	
	Oferecimento de opções ao receptor.	

Fonte: (RODRÍGUEZ, 2010).

### Quadro 3 – Mecanismos linguísticos de intensificação na modalidade escrita

<b>Intensificadores</b>		
<i>Mecanismo</i>	<i>Noção</i>	<i>Exemplo(s)</i>
<b>Aumentar a quantidade e a qualidade</b>	Uso de quantificadores que elevam algo ao grau máximo;	milhares de, muitíssimos, etc.
	Uso de sufixos aumentativos;	
	Uso de prefixos;	super-, mega-, tri-, hiper-, etc.
	Uso de superlativos para intensificar uma qualidade;	
	- uso de repetições;	muito, muito; mal, mal, etc.
	Uso de advérbios ou expressões quantificadoras cuja função é operar a intensificação de uma qualidade;	muito, altamente, sumamente, extremamente, extraordinariamente, de cinema, uma maravilha, de primeira, etc.
	Uso de intensificadores de negação;	não disse nem um pio, não tem nem ideia, etc.
	Uso de outras estruturas que expressam intensificação, às que se une a exclamação e o uso de morfemas intensificadores.	que..., baita..., como..., quanto..., do jeito que..., etc.
<b>Aumentar o conteúdo semântico</b>	Uso de metáforas, hipérboles e comparações.	
<b>Apoio à própria asserção</b>	Uso de elementos da enunciação que dão mais segurança ao dito;	verdadeiramente, obviamente, francamente, etc.
	Uso de atenuadores em afirmações como forma de acusação velada;	se me lembro bem, se não me falha a memória, etc.
	Emprego de formas que indiquem emoção intensificada.	pelo amor de Deus!, por favor!, nem pense nisso!, nem sonhando!, etc.
<b>Apelar ao receptor</b>	Usos como forma de imposição.	preste atenção, olha só, imagine, entende?, tu te das conta?, etc.
<b>Operadores argumentativos</b>	Emprego como potencializadores da argumentação.	sobretudo, sensivelmente, que sei eu, nada mais e nada menos, nem mais nem menos, etc.
<b>Operadores informativos</b>	Usos que colocam o dito em relevância.	diante de tudo, autenticamente,

		perfeito, precisamente, justamente, o que se diz, o que eu chamo, somente, verdadeiro, etc.
<b>Construções oracionais</b>	Usos que atuam com um valor de intensificação de cortesia ou descortesia.	mas, não só... mas/como também, enumerações e focalizações, etc.
<b>Procedimentos discursivos</b>	Utilização de atos que reforçam a imagem do receptor.	adulações, agradecimentos, elogios etc.

Fonte: (RODRÍGUEZ, 2010).

#### Quadro 4 – Mecanismos linguísticos de atenuação e intensificação na modalidade escrita

<b>Atenuadores e intensificadores</b>		
<i>Mecanismo</i>	<i>Noção</i>	<i>Exemplo(s)</i>
<b>Fórmulas indiretas</b>	Uso de elementos cujo significado não coincide com o ato de fala que realizam.	ironia, etc.
<b>Formas de tratamento</b>	Seu uso depende de fatores tais como os papéis/as funções dos participantes, seu <i>status</i> social e a relação que os une.	pronomes pessoais, formas de tratamento, verbos, vocativos, etc.

Fonte: (RODRÍGUEZ, 2010).

Para encerrar este capítulo, precisamos ressaltar, ainda, que essa classificação é apenas um parâmetro de apoio para um olhar mais apurado sobre a materialidade linguística. Somente a leitura e análise de cada mecanismo utilizado em seu contexto é que pode permitir a classificação de tais mecanismos como de tendência atenuadora ou intensificadora, cortês ou descortês.

Esses mecanismos podem nos auxiliar a delinear as imagens discursivas que emanam dos textos dos alunos do IELGPV, mas não definem que as imagens esboçadas correspondam a dos alunos ou à imagem que eles tentaram mostrar nos textos. O sujeito discursivo de um enunciado pode ser delineado mediante os recursos linguísticos empregados no próprio enunciado, mas o sujeito da enunciação é inalcançável.

Devido ao fato de que as teorias até aqui mencionadas e discutidas, a Argumentação e a (Des)Cortesia, são vertentes de estudo relacionadas à Pragmática e referem-se a uma noção de sujeito extradiscursivo, sentimos a necessidade de incluir nesta investigação um ponto de vista teórico que se relacione com a noção aristotélica de que o *ethos* só pode ser analisado enquanto meio de persuasão se for um efeito discursivo, não um conhecimento prévio do locutor responsável pelo dizer. Portanto, recorreremos à Linguística da Enunciação para lograr



articular os postulados da Argumentação e da (Des)Cortesia à noção de *ethos* definida por Aristóteles.

### 2.2.3 Teorias da Enunciação

Com Ferdinand de Saussure, a partir da dicotomia *langue/parole*, o Estruturalismo moderno teve seu início. Nessa perspectiva, o objeto da Linguística foi concebido como um sistema de relações internas cujas leis de organização deveriam ser compreendidas. Disso resultou o objetivo geral de investigar as regularidades do sistema, abstraindo toda referência a elementos externos, sem negar sua existência (FLORES; TEIXEIRA, 2008).

Émile Benveniste, a partir do quadro saussuriano, pode ter sido o primeiro linguista a desenvolver um modelo de análise da língua voltado, especificamente, para a questão da enunciação. Esta, desde sempre, foi vista com certa desconfiança em função do componente contextual que exige para que seus fenômenos sejam devidamente explicados e compreendidos. Ao que parece, existia um princípio que interditava seu acesso pelos estruturalistas: o princípio da imanência. Acreditava-se que tratar da enunciação era dar lugar a fenômenos exteriores ao sistema e, portanto, sem pertinência para uma visão estrutural da língua (FLORES; TEIXEIRA, 2008).

Benveniste deparou-se, assim, com uma atmosfera adversa ao propor a inclusão dos estudos da enunciação, isto é, da subjetividade, no objeto da Linguística, ainda que tivesse por base o mesmo estruturalismo saussuriano. Ao mesmo tempo que Benveniste se manteve fiel ao pensamento de Saussure – tendo conservado algumas de suas concepções estimadas, tais como estrutura, relação e signo –, apresentou meios de tratar da enunciação, do *homem na língua*. Esta foi sua inovação: supor sujeito e estrutura articulados (FLORES; TEIXEIRA, 2008).

Embora desde a Antiguidade a tradição gramatical reconhecesse que certos elementos linguísticos, como, por exemplo, os pronomes, possuíam alguma especificidade em relação a outros elementos da língua, é apenas a partir de estudos como os de Benveniste que a centralidade da enunciação na constituição do discurso foi admitida (FIORIN, 2010).

Desde então, em Linguística da Enunciação, estudam-se, de maneira geral e dentro de cada uma das diferentes teorias da enunciação, as marcas do sujeito no enunciado (além de fenômenos enunciativos como referenciação, dêixis e modalização). Essas marcas têm a

especificidade de remeter à instância em que o texto foi produzido (espaço, tempo e pessoa), fazendo irromper o sujeito da enunciação.

### *2.2.3.1 Linguística da Enunciação benvenistiana*

A Linguística da Enunciação, enquanto área, abrange várias teorias que analisam como os sentidos se constituem mediante a materialidade linguística e que versam sobre as marcas do sujeito nessa mesma materialidade a partir dos mecanismos linguísticos utilizados. Segundo Flores (2008), essas teorias têm como fundamento as ideias de Saussure e contribuem para o estabelecimento de um pensamento sobre a enunciação na linguagem.

Conforme mencionamos anteriormente, o sírio Émile Benveniste foi um dos primeiros autores a discutir alguns aspectos da enunciação, tendo publicado inúmeros artigos entre 1940 a 1970 sobre essa problemática. No entanto, ele sequer pensou a enunciação como uma área de estudos, nem a elaborou enquanto teoria, o que implica a ausência de um modelo metodológico próprio para a descrição, análise e interpretação da enunciação.

Para Benveniste ([1966] 2005, p. 82), a enunciação é o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, pois ela “supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE, [1966] 2005, p. 83), ou seja, a apropriação do sistema linguístico por um sujeito. Cada ato individual de uso da língua introduz a imagem do locutor como parâmetro nas condições necessárias para a enunciação, pois, antes da enunciação, a língua é tão somente possibilidade.

Considerando esses conceitos, uma vez que a enunciação deixa marcas em seu produto, podemos considerá-la um ato irrepetível – é na realização individual da língua que se instauram pessoas, tempos e espaços linguísticos únicos que jamais poderão ser reproduzidos. Partindo desses três elementos, organiza-se a instância do discurso (FIORIN, 2010). Como resultado, por meio da manifestação da enunciação, constitui-se o enunciado: toda vez que há uma enunciação, seja esta falada ou escrita, surge um produto, o enunciado.

É por meio da materialidade linguística do enunciado que se podem observar as marcas das categorias de tempo, espaço e pessoa utilizadas pelo locutor e que permitirão uma reconstituição, ao menos parcial, da enunciação. Quando utilizamos essas noções de tempo, espaço e pessoa nos Estudos Enunciativos, compreendemo-las, exclusivamente, como

construções linguísticas. Por isso, o aporte da Linguística da Enunciação está atrelado à ênfase nos efeitos de sentido que emergem de determinada materialidade linguística.

#### 2.2.3.1.1 A(s) subjetividade(s) na Enunciação

Em Enunciação, buscamos verificar como o sentido é construído por meio da articulação de diversos mecanismos linguísticos, a fim de compreender como as formas que compõem a estrutura do sistema da língua se convertem em língua em uso ou, dito de outra maneira, de que modo forma e sentido se unem na língua. Essa relação introduz o locutor como parâmetro principal nas condições necessárias à enunciação. Por ser uma realização individual,

[...] a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios de outro (BENVENISTE, [1966] 2005, p. 84).

O linguista da Enunciação, uma vez que compreende que a língua não está dissociada da fala, considera fundamentalmente a participação do sujeito no processo enunciativo, de modo que a representação desse sujeito é fator central da análise linguística. Nesse processo de enunciação, como podemos perceber, é fundamental a presença do sujeito que enuncia. Benveniste ([1966] 2005) afirma que a linguagem é característica do homem e que a intersubjetividade lhe é intrínseca, assinalando também que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, [1966] 2005, p. 286).

Observamos, assim, que a linguagem é condição e meio para a constituição do sujeito. Se a subjetividade, para Benveniste ([1966], 2005, p. 286), “é a capacidade do locutor para se propor como sujeito”, é por meio da linguagem e nela que isso acontece. Portanto, segundo o autor, o sujeito marca-se linguisticamente mediante o uso das categorias de pessoa, tempo e espaço.

Assim que um locutor se declara como tal e assume o aparelho formal da língua, automaticamente instaura um interlocutor diante de si, seja qual for o grau de presença atribuído a este outro. Tendo em vista que “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, [1966] 2005, p. 84).

Dessa maneira, na enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, figurando como forma sonora ou escrita que atinge um interlocutor e que suscita outra enunciação como retorno (BENVENISTE, [1966] 2005). Benveniste entendia que, “como forma de discurso, a enunciação coloca duas ‘figuras’ igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*” (BENVENISTE, [1966] 2005, p. 87).

De fato, a enunciação é, por definição, alocação que coloca as figuras do locutor e do alocutário em relação de dependência mútua (AMOSSY, 2013, p. 11), razão pela qual Benveniste afirma que “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste” ([1966] 2005, p. 286). Assim, a intersubjetividade faz-se presente, uma vez que existe um “eu” que está se dirigindo a um “tu”, em alocação. E é nesse diálogo que a categoria de pessoa se instaura.

O sujeito em Benveniste é visto, assim, como uma questão linguística – um locutor apropria-se da língua e coloca-a em funcionamento, fazendo com que surja o sujeito do enunciado, o enunciador. Verificamos, com isso, que o sujeito pensado por Benveniste é, de fato, linguístico. Por outro lado, o sujeito falante vincula-se às teorias e noções pertencentes à Pragmática, área em que se considera que os fatores extralinguísticos podem determinar os usos e sentidos da língua. Seria a pessoa que produziria uma expressão linguística em um momento dado, seja oralmente ou por escrito, ou seja, refere-se ao sujeito real, psicobiológico – em nosso caso, o aluno X, a estudante Y que é, efetivamente, o autor do texto produzido – com seus conhecimentos, suas crenças e atitudes. É a pessoa completa, a origem do discurso.

Já o enunciador é o ponto de vista assumido pelo locutor em determinado texto. O sujeito, portanto, é representado de diferentes formas no sentido do enunciado e a enunciação pode ser atribuída a um ou mais enunciadores porque ela está vinculada à ideia de um forjar discursivo, no qual não é o autor empírico o responsável pelo discurso, mas seu enunciador, no momento da enunciação.

Empregamos, em nosso estudo, a noção de locutor enquanto tal, proposta por Ducrot (1984), porque ela está vinculada à ideia de um forjar discursivo, no qual não é o autor empírico o responsável pelo discurso, mas uma entidade criada para assumir essa responsabilidade, para organizar as “vozes”, que são os enunciadores, no momento da enunciação.

Este posicionamento em relação ao sujeito como entidade discursiva é um recurso que pode colaborar para entender a noção de *ethos* e demonstra a importância da materialidade linguística na construção de efeitos de sentido e como um modo de guiar o interlocutor.

Os estudantes, enquanto locutores, necessitam ter consciência linguística sobre as escolhas dos mecanismos linguísticos próprios e alheios, seus efeitos de sentido e, ao mesmo tempo, compreender que o ato de apropriar-se da língua como sujeito é um ato intrínseco à natureza humana e, que, em cada enunciado, uma imagem discursiva sua é criada a partir da escolha desses mecanismos linguísticos.

#### 2.2.3.1.2 A representação do sujeito em Linguística da Enunciação e a categoria de pessoa

Assumir a postura de linguista da Enunciação é reconhecer que a enunciação é constituidora de um processo em que é necessário um sujeito que enuncia e que deixa marcas linguísticas no enunciado. A Linguística da Enunciação, ao contrário de outras áreas, centra-se na análise das marcas deixadas pelo sujeito que enuncia, e não no próprio sujeito.

No entanto, a configuração epistemológica da Linguística da Enunciação não suporta tomar o sujeito como objeto de análise, pois Benveniste sequer utiliza o sintagma *sujeito da enunciação* em seus textos. Em Enunciação, não podemos dizer com tranquilidade que fazemos uma análise do sujeito. Considerar o sujeito nessa área implica recorrer a elementos teóricos externos à Linguística, o que, de imediato, exige que sejam explicitados os termos que fazem com que esta área se relacione com outras vertentes do conhecimento (Filosofia, Antropologia e Psicanálise, por exemplo) (FLORES, 2013).

O sujeito não pode ser tacitamente considerado o objeto de estudo de uma teoria linguística, muito menos de uma teoria da Linguística da Enunciação, tomada em sentido estrito. O que pode e deve ser levado em conta nessas áreas é a representação que a enunciação concede do sujeito na língua. A enunciação, como processo que é, permite conhecer, no enunciado, seu produto, as marcas desse processo.

Nessa perspectiva teórica, o sujeito não é propriamente o objeto de estudo, mas a representação que a enunciação dele proporciona (FLORES; TEIXEIRA, 2008). Os encadeamentos linguísticos por ele utilizados contribuem para esboçar um perfil de si que se constrói no texto e que produzem determinados efeitos de sentido sobre seu interlocutor, ou seja, contribuem para esboçar o perfil de um *ethos* ou de uma *imagem discursiva* do sujeito.

Um desses encadeamentos linguísticos, mais especificamente uma das categorias de expressão fundamentais do discurso, de acordo com Benveniste ([1966] 2005), é a categoria de pessoa. Por isso, analisaremos nosso *corpus*, principalmente, a partir dos mecanismos linguísticos que se relacionam a essa categoria: pronomes e verbos, ambos analisados em textos clássicos do linguista.

### 2.2.3.1.3 Linguística da Enunciação: os pronomes pessoais como mecanismos de expressão

A Linguística da Enunciação não estuda “irregularidades”, nem seu objeto circunscreve algo que poderia ser chamado de “individual”. Benveniste refere-se a um *aparelho formal da enunciação*, isto é, a um dispositivo que as línguas têm e que é oferecido pela própria estrutura da língua para as atualizações que o sujeito faz desse sistema quando se apropria dele (FLORES, 2013).

Todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a esse modelo. As formas que revestem essas categorias são registradas e inventariadas, mas suas funções não aparecem claramente senão quando são estudadas no exercício da linguagem e na produção do discurso. São categorias elementares, independentes de toda determinação cultural e nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam nelas pela linguagem. Uma das categorias fundamentais do discurso é a categoria de pessoa.

Alguns pronomes são característicos das “instâncias do discurso, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, [1966] 2005, p. 277). Dessa forma, a definição tradicional dos pronomes pessoais, que abarca os termos *eu*, *tu* e *ele* e que os considera de forma equivalente, abole justamente a noção de “pessoa” discursiva.

Para Benveniste ([1966] 2005, p. 278), a noção de pessoa só é própria de *eu/tu*. Cada instância de emprego de um nome refere-se a uma noção constante e “objetiva”, apta a permanecer virtual ou a atualizar-se em um objeto singular, que permanece sempre idêntica na representação que desperta. No entanto, as instâncias de emprego de *eu* não constituem uma classe de referência, uma vez que não há “objeto” definível como *eu* ao qual se possam remeter identicamente essas instâncias. Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal.

O pronome *eu* só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém, não tendo valor a não ser na instância na qual é produzido, a enunciação.

*eu* é o ‘indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*’. Consequentemente, introduzindo-se a situação de ‘alocução’, obtém-se uma definição simétrica para *tu*, como o ‘indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*. Essas definições visam *eu* e *tu* como uma categoria da linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem (BENVENISTE, [1966] 2005, p. 279)

Na classe formal dos pronomes, os chamados de terceira pessoa são inteiramente diferentes de *eu* e *tu*, pela sua função e pela sua natureza. Formas de terceira pessoa como *ele* substituem os elementos materiais do enunciado ou revezam com eles, correspondendo a uma necessidade de economia do discurso ao substituir um segmento do enunciado e até um enunciado inteiro por um correspondente aproximado mais maleável. Tais pronomes não remetem a eles próprios, mas a uma situação objetiva, sendo, por isso, denominados por Benveniste ([1966] 2005, p. 282-283) de “não pessoas”.

### 3 METODOLOGIA

Esta investigação é consequência de nossas observações das produções de pequenos textos escritos em língua espanhola em sala de aula. Sempre que solicitamos a elaboração de um gênero textual em língua estrangeira, por menor que seja, sentimos a necessidade de ter como base o texto original em língua portuguesa ou de que o aluno nos explique seu objetivo, pois, como os estudantes normalmente preferem a praticidade e rapidez dos tradutores online, o resultado é pouco compreensível.

Quando temos acesso aos textos em português a partir dos quais os alunos fazem as traduções para o espanhol, percebemos que a nossa falta de entendimento não advém exclusivamente das inadequações com relação à língua estrangeira, mas, principalmente, de um domínio restrito dos mecanismos linguísticos disponíveis em sua própria língua materna.

Conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (2016), a análise das especificidades de cada situação de ensino, o planejamento de possíveis articulações com outros componentes curriculares e a definição de atividades que possibilitem o envolvimento dos/as estudantes em práticas de linguagem significativas e relevantes podem ser o ponto de partida para superar os desafios que encontramos em nosso labor docente. A seleção do que é relevante explicar para cada grupo de estudantes, em cada língua estudada, dependerá de um conjunto de condições: a(s) temática(s) e o(s) texto(s) em foco, os conhecimentos prévios dos/das estudantes, o(s) propósito(s) e o(s) interlocutor(es) da tarefa pedagógica.

Um texto em espanhol, francês, italiano, inglês ou outra língua, inclusive no próprio português, demandará foco, tempo e, principalmente, “retomada de conteúdos linguístico-discursivos diferenciados, dependendo das vivências anteriores dos sujeitos com aquela língua e aquela prática social, da tarefa e dos objetivos de aprendizagem em questão” (BNCC, 2016, p. 126).

Portanto, em vez de somente criticar a limitação dos estudantes, por que não propor uma atividade em que os alunos possam acentuar ou desenvolver habilidades e competências na escrita em língua materna e, conseqüentemente, obter avanços no ensino e na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira?

Diante desse questionamento, solicitamos aos alunos da escola da rede pública estadual de Santa Maria, onde a condutora desta pesquisa atua como docente, a elaboração de uma “redação” para verificar como e quais os *ethes* e as imagens discursivas seriam esboçados



nessas argumentações a partir de conceitos pertencentes Teoria da (Des)Cortesia, à Argumentação Retórica e à Linguística da Enunciação. Com base nesse diagnóstico, pretendíamos propor à comunidade escolar três oficinas em que buscássemos desenvolver e aprimorar algumas habilidades e competências referentes aos textos de tipologia dissertativo-argumentativa.

No que se refere aos métodos de análise que utilizamos, optamos por priorizar os de base qualitativa. O critério quantitativo, neste trabalho, é empregado exclusivamente como suporte ao levantamento de dados para a análise qualitativa. A adoção de uma metodologia qualitativa justifica-se devido ao fato de que ela costuma ser direcionada ao longo da realização do trabalho e, além disso, não busca, como objetivo principal, enumerar ou medir eventos (MORESI, 2003). Sua utilização é importante na área de Letras, pois permite a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo de quem realiza a pesquisa com a situação ou com o objeto de estudo.

Dessa forma, adotamos dois critérios metodológicos para a investigação de base qualitativa: o da pesquisa de campo e o de um paradigma indiciário. A pesquisa de campo é um tipo de investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante (MORESI, 2003).

Este tipo de investigação objetiva compreender e resolver alguma situação, necessidade ou problema em um contexto determinado. O pesquisador trabalha no ambiente natural em que convivem as pessoas e se apoia na coleta de dados e nas fontes consultadas, das que serão obtidos os dados e representações das organizações científicas não experimentais dirigidas a descobrir relações e interações entre variáveis sociológicas, psicológicas e educativas em estruturas sociais reais e cotidianas (GRATEROL, s/d).

A pesquisa de campo, segundo Franco (1985), procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Áreas de estudo como a Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Psicologia da Educação, Pedagogia, Política, Serviço Social, etc. costumam recorrer à pesquisa de campo para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, com o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade (FRANCO, 1985, p.35).

Em nossa investigação, a metodologia adotada não se limita apenas à compreensão dos fenômenos observados. Configura-se como contribuição, não se referindo a uma simples transferência de conhecimento – contribuir, nesse sentido, é dialogar, compartilhar e trabalhar em parceria. A escolha dessa metodologia advém do fato de a condutora desta pesquisa ser professora do IELGPV, tendo, por isso, a possibilidade de observar uma das necessidades dessa instituição.

No tocante aos participantes, esse tipo de metodologia remete à disposição para agir, aprender, transformar, melhorar etc. Quando estamos envolvidos em processos relativos à tentativa de resolução de um problema nosso, há condição de estudar esse problema em um nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo, no qual se reproduzem apenas imagens individuais ou estereotipadas. Portanto, a participação de pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária (THIOLLENT, 2011).

É, assim, a partir dos postulados defendidos pela pesquisa de campo que justificamos a pertinência de nossa investigação e, principalmente, de nossa atuação nesse contexto escolar. Como membros do corpo docente da instituição de ensino em questão, percebemos que seria incoerente de nossa parte realizar um trabalho que pudesse desenvolver habilidades e competências crítico-reflexivas e de interação social tendo o espanhol, uma língua estrangeira, como base, uma vez que seria mais importante para a sua realidade socioeconômica o domínio dessas habilidades em língua materna.

Naquele momento, nosso entorno escolar necessitava enriquecer os conhecimentos e o domínio de mecanismos linguísticos de sua própria língua materna a partir de noções básicas sobre (Des)Cortesia, Argumentação e Linguística da Enunciação. O processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é importantíssimo, mas partir primeiramente da língua estrangeira seria omitir uma etapa importante – seria deixar de propiciar atividades de ensino-aprendizagem que permitam aos alunos se prepararem para a vida que têm e terão dentro de uma sociedade. Nesse sentido,

[...] mover-se nessa sociedade de maneira adequada implica saber perceber como tudo o que constitui esta sociedade e sua cultura é simbolizado e significado na língua. Dessa forma, só de posse desse instrumento, as pessoas serão capazes de se mover sem maiores dificuldades dentro da sociedade e sua cultura, porque serão capazes de perceber o sentido/significado e a direção do dizer (TRAVAGLIA, 1997, p. 238).

Entendemos que tais atividades devem ter como objetivo principal e fundamental o desenvolvimento da competência comunicativa já adquirida, possibilitando aos estudantes que utilizem cada vez um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa, pois, dessa maneira, poderão colocar-se como sujeitos nas relações sociais e conseguirão utilizar a língua para construir sentidos (TRAVAGLIA, 1997).

O segundo método de base qualitativa que utilizamos neste estudo é denominado paradigma indiciário, que se caracteriza pela pressuposição de que detalhes, aparentemente negligenciáveis, podem revelar fenômenos densos de notável abrangência. Como, em nosso caso, não podemos reproduzir o momento da elaboração de cada produção textual (retomar as categorias de tempo, espaço e pessoa) nem os motivos que levaram cada locutor a escrevê-las de determinada maneira, resta-nos inferir tais aspectos a partir dos efeitos que a materialidade linguística utilizada ocasiona, por meio da observação de indícios (GINZBURG, 1989).

Esse modelo epistemológico se manifestou “discretamente no final do século XIX na área das ciências humanas” (GINZBURG, 1989, p. 143), tendo sido empregado por diversos personagens reais ou ficcionais que fazem parte da história da humanidade antes de se afirmar nas ciências humanas, nas décadas de 1970 e 1980. Segundo o autor, o método hoje sistematizado como paradigma indiciário serviu aos estudos de Giovanni Morelli, enquanto observava detalhadamente signos pictóricos em obras de arte a fim de estabelecer uma distinção entre originais e cópias; de Sigmund Freud, quando analisava sintomas em seus pacientes para identificar doenças; e de Sherlock Holmes, ao investigar indícios que desvendariam os casos misteriosos de suas histórias de detetive.

No entanto, suas raízes remontam a práticas humanas muito mais remotas: aludem ao homem “capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152), remetendo ao caçador. Este, durante inúmeras perseguições,

[...] aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Tais pistas, aparentemente insignificantes, permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Enquanto Freud se referia a sintomas, Sherlock Holmes,

a indícios, e Morelli, a signos pictóricos, em nossa pesquisa, referimo-nos às pistas enquanto mecanismos linguísticos presentes na materialidade linguística.

A partir do ajuste desta proposta de método interpretativo centrada em resíduos e dados marginais considerados reveladores aos objetivos desta investigação, podemos alegar que, apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os mecanismos linguísticos, seria possível elaborar “histórias” mais ou menos precisas de cada *ethos* ou de cada possível objetivo nas redações, mas o próprio indivíduo e sua intenção são, em si, inatingíveis, pois os eventos não são diretamente experimentáveis pelo pesquisador. Após essa breve explanação sobre os critérios metodológicos que adotamos, passemos ao detalhamento de todas as ações efetivadas para lograr os objetivos pretendidos.

Para a concretização do que nos propusemos nesta pesquisa, primeiramente, solicitamos o assentimento dos alunos do IELGPV e de seus responsáveis para que aqueles pudessem participar da pesquisa. Em seguida, durante a primeira semana de maio do ano de 2015, solicitamos aos alunos do IELGPV que elaborassem uma produção textual piloto sobre a temática *Pichação e Grafite*, para que pudéssemos analisar quais seriam os principais elementos de (des)cortesia que os alunos utilizariam ao se posicionar sobre o assunto proposto, bem como se haveria presença de mecanismos persuasivos e de que maneira os discentes construiriam suas imagens nesse gênero textual.

No entanto, em 2015 e em 2016, participamos de várias paralisações e greves dos professores estaduais do Rio Grande do Sul, sendo necessário interromper a sequência do processo de análise das produções e elaboração das propostas de oficinas até a data do exame de qualificação desta investigação. Em razão de a metodologia utilizada ser a pesquisa de campo, necessitamos realizar uma nova coleta de amostras de produções textuais para que os textos analisados pertencessem a alunos que ainda estivessem cursando o Ensino Médio e para que o processo de desenvolvimento da pesquisa correspondesse de modo mais íntimo aos postulados da pesquisa de campo.

Dessa forma, a segunda etapa de nossa pesquisa foi a solicitação de uma nova “redação” em que os alunos fossem membros ativos na escolha do tema sobre o qual gostariam de argumentar. Sem explicar as características formais do gênero que solicitamos, pedimos aos discentes que elaborassem uma “redação” sobre a temática escolhida em votação aberta pela maioria dos alunos de cada turma. A partir dessa atividade, conseguimos coletar

35 amostras de produções textuais de alunos das três séries do turno vespertino do Ensino Médio do IELGPV.

Após a análise das produções, terceira fase de nosso trabalho, elaboramos e ministramos aulas em forma de oficinas nas quais, conjuntamente com os alunos, buscamos desenvolver seu potencial argumentativo, quarta etapa desta investigação. Tais oficinas ocorreram entre os meses de setembro e de outubro de 2016, tiveram duração aproximada de 90 minutos e foram oferecidas no mesmo turno em que os alunos estudam, às quartas-feiras, em um espaço que a própria escola destinava para a realização de oficinas e atividades diferenciadas. Os professores que possuíam disponibilidade desenvolveram essas atividades na escola e os alunos tiveram liberdade para participar da atividade que quisessem.

Como a escola é pequena, as oficinas foram oferecidas a todos os alunos do turno da tarde da escola. Todos os que estavam presentes nas datas das oficinas participaram das atividades, mas nem todos elaboraram ou entregaram as redações. Durante as oficinas, buscamos desenvolvemos principalmente algumas noções sobre os critérios de avaliação da redação no ENEM, bem como sobre Argumentação, (Des)Cortesia e Linguística da Enunciação, trabalhando tais aspectos sem fazer uso de metalinguagem e solicitando que os alunos reelaborassem seus textos a cada oficina para que pudéssemos avaliar se houve ou não progressão em seu processo de ensino-aprendizagem. Após a segunda oficina, recebemos um total de 18 produções textuais, das quais 13 eram textos reformulados e 5 eram produções de alunos que não haviam entregado a primeira versão.

A quinta etapa de nossa pesquisa foi a análise do total de 53 textos coletados. Nosso dispositivo analítico das redações/produções textuais compreende três categorias: categoria de descrição, categoria de análise e categoria de interpretação. No que concerne à primeira categoria, com base em Rodríguez (2010), descrevemos os mecanismos atenuadores e intensificadores de expressão de (des)cortesia na modalidade escrita utilizados com maior frequência nas produções textuais. Em um segundo momento, fundamentados em Brown e Levinson (1987), analisamos os enunciadores que se apresentam mediante os enunciados das produções textuais, por meio dos mecanismos de expressão de cortesia positiva, de cortesia negativa e de indiretividade, e os usos desses mecanismos linguísticos. Por fim, como última categoria, tratamos da interpretação do *ethos* mediante os efeitos dessa materialidade linguística. Ressaltamos, ainda, que as três categorias empregadas estão inter-relacionadas: à

medida que descrevemos os mecanismos utilizados, analisamos o enunciador e, por meio do uso dos mecanismos de expressão de (des)cortesia, perfilamos um *ethos*.

Procedemos, então, à análise dos textos em três blocos de acordo com as diferenças de escolaridade e de mecanismos linguísticos utilizados, para, por fim, buscarmos delinear o *ethos* dos alunos do turno vespertino do IELGPV. A organização dos resultados obtidos nessa etapa foi sintetizada em um quadro, que consta ao final da análise, para melhor visualização e para fins de posterior correlação entre os dados obtidos.

Para a análise das produções textuais, selecionamos determinadas *sequências enunciativas*<sup>36</sup>. Dessa forma, toda vez que expusemos uma sequência enunciativa no interior de nossa análise, adotamos o seguinte código: [T000/PT00/SE00], em que *T* significa *turma*, e 000 o número de cada turma<sup>37</sup>; *PT* significa *produção textual*, e 00, o número de identificação dos textos de cada série de acordo com a ordem alfabética dos títulos; e *SE* significa *sequência enunciativa*, e 00, o número de entrada das sequências enunciativas da mesma produção.

Os possíveis destaques visuais ou inadequações ortográficas encontrados nas produções não foram alterados a fim de conservarmos os textos na forma como foram enunciados. Por isso, cada trecho analisado nesta dissertação consta em forma de imagem e, em caso de ser necessária a transcrição de algum excerto com inadequações ortográficas, optou-se por utilizar a forma (sic) a fim de realizar a sinalização.

A sexta e última etapa de nossa pesquisa foi a elaboração e aplicação de um questionário *online* aos alunos da referida escola para que pudéssemos, ao final de nossa análise, verificar se há ou não relação entre o sujeito discursivo, o *ethos*, delineado nos textos e o perfil dos locutores envolvidos nesta pesquisa, os alunos, e para que se conheça como os estudantes se caracterizam. Como salientamos em nossa fundamentação teórica, o foco de nossa pesquisa é o esboço do *ethos* dos enunciadores, não a análise do perfil sociológico dos alunos. Portanto, o recurso ao questionário é acessório para os fins a que nos propusemos.

Estamos cientes de que o *corpus* desta pesquisa pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas teóricas, mas, em nosso caso, restringimo-nos a tentar analisar e compreender os fenômenos discutidos, exclusivamente, segundo os eixos teóricos por nós

---

<sup>36</sup> Entendemos *sequência enunciativa* como um ou mais enunciados que se relacionam, formando uma unidade de sentido.

<sup>37</sup> A primeira série tem como identificação a sigla T102, a segunda série, T202, e a terceira série T302. Tais numerações correspondem aos números por meio dos quais identificamos cada série na escola.

definidos, a partir do que direcionamos a interpretação dos fenômenos linguísticos estudados. Para melhor e maior esclarecimento sobre o funcionamento metodológico atual de a escola em questão e sobre o que aconteceu em cada oficina, acrescentamos os dois subcapítulos expostos a seguir.

### 3.1 CARACTERÍSTICAS DO INSTITUTO ESTADUAL LUIZ GUILHERME DO PRADO VEPPPO

Pertencente à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), o IELGPV é uma escola estadual de Ensino Médio que está localizada na Rua Ernani Schirmer, n.º 235, Vila Tomazetti, zona sul da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. A escolha do nome do estabelecimento de ensino foi feita com a participação de alunos e de professores em homenagem ao médico, professor e poeta santa-mariense Luiz Guilherme do Prado Veppo.

Esse estabelecimento de ensino nasceu de uma reivindicação da própria comunidade da zona sul de Santa Maria, que necessitava de uma escola de Ensino Médio na região. Acordou-se, então, no ano de 2001, uma parceria entre os governos estadual e municipal. Nesse acordo, o município de Santa Maria responsabilizava-se, durante cinco anos, pela cedência das dependências do complexo do Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Luizinho de Grandi, bem como pelos gastos com manutenção para que a nova escola pudesse se estabelecer. O governo do estado do Rio Grande do Sul, por sua vez, formou e organizou administrativa e pedagogicamente a escola, que funcionaria a partir do ano de 2002, comprometendo-se a construir, futuramente, um prédio próprio para a instituição.

Em 24 de janeiro de 2002, o Conselho Estadual de Educação (CEED) aprovou a criação da escola, que iniciou suas atividades em 30 de abril do mesmo ano, junto ao CAIC, atendendo quatro turmas de alunos de primeira série do Ensino Médio. No decorrer do processo, procurou-se conhecer a comunidade escolar, seus anseios e desejos, por meio de uma pesquisa junto aos alunos, além de muitos debates, leituras, estudos e visitas a outros estabelecimentos, com a finalidade de construir uma proposta adequada à realidade local.

Dessa forma, a escola acabou adotando uma proposta democrática interdisciplinar de ação de seu corpo docente, por áreas do conhecimento, em que os professores atuam de

maneira conjunta e simultânea em sala de aula desde a sua fundação e em que as disciplinas têm carga horária equivalente.

No ano de 2003, houve a aprovação do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico da escola com sua proposta metodológica interdisciplinar e, após sete anos de reivindicações da comunidade, foi construída a nova sede, cuja inauguração ocorreu no dia 11 de agosto 2010.

A escola trabalha com a noção de ensino-aprendizagem interdisciplinar e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Em cada turno, há três turmas de Ensino Médio, uma de primeira série, uma de segunda série e outra de terceira série, totalizando 270 alunos, distribuídos em nove turmas. As atuais diretora e vice-diretora da escola são, respectivamente, Maria Regina Caetano Soares e Claudia Suzana Forgearini Beltrame – esta também é supervisora da instituição. A proponente desta pesquisa faz parte do grupo de professores da escola desde julho de 2014, quando foi nomeada para assumir a disciplina de Língua Espanhola no turno vespertino.

Grande parte da população da zona sul do município conclui o Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC Luizinho de Grandi, maior escola municipal de Santa Maria, mas existem também outras escolas menores que atendem à população da zona sul. O CAIC, como a escola municipal é conhecida, possui Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao concluir o Ensino Fundamental, o IELGPV acaba sendo a única opção de escola de Ensino Médio pública da zona sul de Santa Maria. Contudo, devido à pequena área de construção destinada à escola, muitos estudantes precisam se deslocar de seu bairro para a região central, a fim de concluir a Educação Básica.

De acordo com os dados coletados no questionário online que aplicamos aos alunos do IELGPV, a maioria busca concluir a escolaridade em nível médio com o objetivo de ingressar no mercado de trabalho; muitos outros visam a ingressar no nível superior; e vários estudam e trabalham concomitantemente durante o Ensino Médio. Dentre os maiores problemas enfrentados pelos jovens, estão a falta de perspectiva de futuro, o desemprego, a prostituição, o uso e tráfico de drogas e a situação de violência.

O entorno da escola é marcado por um grande contraste econômico-social. Ao mesmo tempo que várias famílias de baixa renda residem na região, havendo, inclusive, inúmeras ocupações irregulares nas adjacências do IELGPV, existem famílias de renda alta que residem



em casas luxuosas ou em condomínios fechados próximos à sede campestre do Clube Recreativo Dores, que fica localizada a dois quilômetros da escola.

Conforme mencionamos anteriormente, a escola analisada possui a peculiaridade metodológica de trabalhar sob a noção da interdisciplinaridade não só na teoria, mas também na prática docente. Os professores ministram e planejam suas aulas em duplas ou trios, buscando integrar os saberes específicos de suas disciplinas de formação para que a comunidade escolar perceba que

A fragmentação do conhecimento acompanha o preceito que o todo, dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem. Esse pressuposto tem-se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, desconstitui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade de vida. O tratamento disciplinar do conhecimento, quando única estratégia de organização do conhecimento, tem se mostrado insuficiente para a solução de problemas reais e concretos (SEDUC, 2011, p. 21).

A interdisciplinaridade apresenta-se como um meio, eficaz e eficiente, de articulação entre o estudo da realidade e a produção de conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se, assim, na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade (SEDUC, 2011, p. 22).

Como consequência dessa metodologia, a escola, além de abrir suas portas para os mais variados tipos de projetos e atividades (extra)curriculares, e incentiva seus docentes a elaborarem e implementarem diversas práticas diferenciadas<sup>38</sup> dentro do ambiente escolar. No subcapítulo a seguir, descrevemos o que aconteceu nas três oficinas que ministramos na escola.

### **3.1.1 Da redação à produção textual: oficinas realizadas no Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo**

Realizamos três oficinas entre setembro e outubro de 2016, às quartas-feiras, com todas as turmas de Ensino Médio do turno vespertino do IELGPV. A primeira oficina foi realizada no dia 14 de setembro e teve continuidade na semana seguinte, 21 de setembro. A

---

<sup>38</sup> Podemos citar, como exemplo, algumas atividades que nós, professores, desenvolvemos neste ano na escola: oficina sobre culinária, oficina sobre os conflitos na adolescência, oficina de xadrez, oficina de canto e danças em línguas estrangeira, oficina de produção e edição de vídeos, concurso literário, projeto de elaboração de curtas-metragens etc.

segunda foi realizada no dia 28 de setembro e também teve continuidade na semana seguinte, 05 de outubro. A terceira oficina foi realizada no dia 19 de outubro.

Em razão de haver ocorrido um assalto em frente à escola no dia anterior à realização da primeira oficina, na data desse encontro poucos alunos estavam presentes na escola. Nas três turmas, mostramos quatro vídeos<sup>39</sup> curtos sobre temáticas distintas para que os alunos escolhessem o assunto que mais lhes interessasse e, caso quisessem, também poderiam sugerir outros de assuntos. Selecionamos tais vídeos a partir de alguns temas solicitados em anos anteriores como proposta de redação pelo ENEM.

Com base no tema de 2003, *A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?*, o primeiro vídeo que selecionamos foi uma das propagandas sobre a minissérie *Justiça*, exibida em 2016 pela rede Globo de Televisão, em que se apresenta um breve resumo da primeira história veiculada no programa. Em todas as histórias, uma personagem comete algum crime, fica presa durante sete anos e, depois de cumprir sua pena e sair da prisão, tenta reconstruir sua vida. A trama não trata de leis ou processos jurídicos, mas do conceito de justo sob o ponto de vista ético e moral. Perdão, vingança e arrependimento são alguns dos assuntos em pauta.

Com base no tema de 2009, *O indivíduo frente à ética nacional*, o segundo vídeo que selecionamos apresenta um trecho de uma entrevista feita por Lázaro Ramos – ator, apresentador, cineasta e escritor de literatura infantil – com Leandro Karnal – historiador brasileiro e professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – para o programa *Espelho*, do Canal Brasil, em que ambos discutem sobre as noções de ética e corrupção e comentam sobre os atuais movimentos sociais e políticos brasileiros.

Com base no tema de 2012, *O movimento migratório para o Brasil no século XXI*, o terceiro vídeo que selecionamos uma reportagem que inicia com um trecho do filme *Amistad*, em que dezenas de africanos são capturados, feitos escravos e colocados a bordo de um navio negreiro. Na sequência, a reportagem se refere à chegada, à permanência e à oferta de trabalho legalizado para os imigrantes senegaleses que chegam até a cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

E, por último, com base no tema de 2015, *A persistência da violência contra a mulher no Brasil*, selecionamos um último vídeo que apresenta um trecho do *Edição das 10*, programa da GloboNews, em que as apresentadoras discutem o resultado de uma pesquisa

---

<sup>39</sup> As informações sobre os vídeos, bem como os endereços virtuais para seu acesso estão inseridos nas referências bibliográficas, ao final da dissertação.

feita pelo Datafolha que revela que cerca de um terço dos brasileiros pensam que a culpa dos estupros é das vítimas.

A partir dessas temáticas, os alunos fizeram uma votação aberta para decidir sobre qual desses assuntos teriam mais domínio ou se sentiriam mais à vontade para discutir em uma redação. Em todas as turmas, o tema escolhido foi *a relação entre o comportamento feminino e o assédio*. Como gostaríamos que os alunos elaborassem o texto com base em seus conhecimentos sobre o que seria uma *redação*, não respondemos a nenhum de seus questionamentos quanto à estrutura do texto a ser escrito.

Devemos ressaltar que, como essa atividade e as demais propostas foram realizadas dentro da instituição escolar, os alunos sentiram-se autorizados a elaborar ou a terminar as redações nas semanas seguintes às datas das oficinas e, também, em casa, situação que o ENEM não autoriza. Com isso, destacamos uma das particularidades da redação escolar em relação à redação de vestibulares, de concursos e do ENEM. Por isso, na data da primeira oficina, 05 de setembro de 2016, recebemos nove textos da primeira série, turma 102, e quatro textos da terceira série do Ensino Médio, turma 302. Da segunda série do Ensino Médio, turma 202, não recebemos nenhum texto na data da oficina – os dez textos pertencentes à turma foram elaboradas e/ou entregues na semana posterior, bem como os outros oito textos da turma 102 e os demais quatro textos da turma 302.

Na segunda oficina, realizada em 28 de setembro de 2016, explicamos aos alunos algumas das características principais de uma produção textual, quais eram os critérios utilizados no ENEM para a avaliação das redações dos candidatos e lhes entregamos um material didático de apoio com algumas técnicas de revisão textual e com o esquema básico de uma argumentação. Com base na temática escolhida pela maioria dos alunos na oficina anterior, *a relação entre o comportamento feminino e o assédio*, e levando em consideração que três alunos preferiram escrever sobre outros assuntos, *a relação entre corrupção e ética* e *o conceito de justiça sob o ponto de vista ético e moral*, lhes mostramos outros três vídeos sobre essas temáticas.

O primeiro é uma reportagem intitulada *Assédio: agressão pública* e pertencente ao programa *Jornal da Cultura 1ª Edição*, da TV Cultura, em que se discutem e mostram exemplos de violência contra a mulher em espaços como transporte público e trabalho. O segundo é uma entrevista feita com Mario Sérgio Cortella (filósofo, escritor, educador e palestrante brasileiro) pelo programa *Saia Justa*, da GNT, em que as apresentadoras discutem

com o convidado o conceito de ética e corrupção no Brasil. E, o terceiro é uma reportagem do programa *Repórter Justiça*, da TV Justiça, em que se discute e questiona o conceito de justiça e os avanços do poder judiciário no sentido de garantir o acesso à justiça para a maioria das pessoas.

Após mostrar esses vídeos, devolvemos os primeiros textos produzidos e solicitamos que fossem reelaborados a partir das noções do esquema básico presente em uma argumentação, o qual lhes entregamos em cópias xerocadas<sup>40</sup> e replicamos no quadro negro para melhor visualização e compreensão. Esperamos até a semana seguinte para que os alunos pudessem elaborar e entregar a segunda versão dos seus textos. No entanto, recebemos apenas 18 textos, 13 reelaborados e 5 de alunos que não haviam entregado a primeira versão.

Na terceira oficina, realizada na escola no dia 19 de outubro de 2016, propusemos aos alunos que refletissem acerca das diferenças entre as modalidades oral e escrita, sobre o nível de formalidade e os possíveis efeitos de sentido dos mecanismos linguísticos que eles utilizaram em seus textos. Para os que optaram pelo tema sobre a violência contra a mulher, pedimos que elaborassem a última versão do texto pensando em dois interlocutores distintos: uma mulher que já foi assediada e um homem que reproduz os parâmetros presentes no âmbito familiar.

Aos que optaram pelo assunto da relação entre corrupção e ética, pedimos que elaborassem a última versão do texto pensando, também, em dois interlocutores distintos: uma pessoa que reclama da corrupção dos políticos, mas que comete atos antiéticos ou ilegais em menor escala e um representante político comprovadamente corrupto.

Aos que optaram pela temática relativa à justiça, pedimos que elaborassem a última versão do texto pensando, também, em dois interlocutores distintos: uma pessoa que foi presa por “fazer justiça com as próprias mãos” e uma pessoa que sofreu um crime cujo responsável não foi preso por falta de provas.

Até o encerramento do ano letivo, 23 de dezembro, contudo, nenhum texto relativo à terceira oficina nos foi entregue. Alguns estudantes se justificaram afirmando que acreditavam que suas produções já estavam adequadas ao tipo de imagem que desejavam esboçar. Por esse motivo, os resultados relativos à análise de nosso *corpus* representam apenas dois terços daquilo que gostaríamos de verificar enquanto processo.

---

<sup>40</sup> O material didático entregue aos alunos está disponível nos anexos desta dissertação.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* A PARTIR DOS EFEITOS DE SENTIDO DOS MECANISMOS DE EXPRESSÃO DE (DES)CORTESIA**

A Linguística da Enunciação é um campo de estudos que prevê estrutura linguística e sujeito imbricados e implicados no processo de construção de sentidos. Os fenômenos estudados nas teorias da Enunciação pertencem à língua enquanto sistema abstrato de signos linguísticos, mas não se encerram nela, pertencendo também à língua em uso. Todavia, conforme expusemos em capítulos anteriores, a configuração epistemológica da Linguística da Enunciação não suporta tomar o sujeito como objeto de análise.

O que pode e deve ser levado em conta nessa área de estudo é a representação que a enunciação confere do sujeito na língua. A enunciação, como processo que é, permite conhecer, no enunciado, produto, as suas marcas. Os encadeamentos linguísticos utilizados no enunciado contribuem para esboçar um perfil do locutor que se constrói no e pelo texto, produzindo determinados efeitos de sentido sobre seu interlocutor, ou seja, contribuindo para esboçar o perfil de um *ethos* ou de uma *imagem discursiva* do locutor.

Assentado nessas noções, nosso dispositivo analítico compreendeu três categorias: categoria de descrição, categoria de análise e categoria de interpretação. No que diz respeito à primeira categoria, com base em Rodríguez (2010), analisamos os mecanismos atenuadores e intensificadores de expressão de (des)cortesia na modalidade escrita utilizados com maior frequência nas produções textuais. No que concerne à segunda categoria, fundamentados em Brown e Levinson (1987), descrevemos os locutores que se apresentam mediante os enunciados das produções textuais por meio dos mecanismos de expressão de cortesia positiva, de cortesia negativa e de indiretividade, bem como os usos desses mecanismos linguísticos. Por fim, em relação à última categoria, tratamos da interpretação do *ethos* com base nos efeitos dessa materialidade linguística. Ressaltamos, ainda, que os critérios de descrição, análise e interpretação estão inter-relacionadas. À medida que descrevemos os mecanismos linguísticos empregados, analisamos sua tendência à (des)cortesia e perfilamos um *ethos*.

A partir desses três critérios, acreditamos ter elucidado o questionamento inicial de nossa investigação sobre como e quais os *ethe* e as imagens discursivas são esboçados nas produções textuais dos alunos do turno vespertino do IELGPV, a partir de conceitos

pertencentes à Argumentação Retórica, à Linguística da Enunciação e à Teoria da (Des)Cortesia.

#### 4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: ARGUMENTAÇÃO

No tocante ao esquema básico da argumentação, seis características recorrentes nos textos analisados merecem destaque. A primeira é o fato que, dos 35 textos entregues após a primeira oficina, 32 apresentam temática relativa à *relação entre o comportamento feminino e o assédio*, dois focalizam a *relação entre corrupção e ética*, e um discorre sobre o *conceito de justiça sob o ponto de vista ético e moral*, o que equivale, respectivamente, a cerca de 91%, 6% e 3% das produções.

A grande maioria dos textos se refere ao tema da *relação entre o comportamento feminino e o assédio*, pois, conforme o relato dos alunos, estes acreditam ter maior conhecimento para discutir sobre esse assunto. Alguns deles haviam iniciado a redigir os textos sobre alguma das outras três temáticas, mas, como não conseguiram desenvolver os argumentos necessários, acabaram mudando o foco.

A segunda característica a ser ressaltada é que, dos 35 textos entregues após a primeira oficina, 13 não possuíam título<sup>41</sup>, o que representa aproximadamente 37% do total das produções textuais. Durante a elaboração da primeira versão das produções em sala de aula, os alunos perguntaram se era necessário colocar título nos textos, no entanto, como havíamos estabelecido na metodologia que não fornecíamos nenhuma informação sobre a estrutura de uma “redação” aos estudantes nessa primeira oficina, apenas lhes sugerimos que fizessem o que julgassem mais adequado.

Outra característica a ser salientada é que sete produções não apresentaram premissa<sup>42</sup> (20%), e, dessas, cinco iniciaram como se fosse uma atividade de pergunta e resposta, (aproximadamente 14%). Em seguida, está o fato de que, dos 35 textos, apenas 17 apresentaram conclusões, motivo pelo qual vários textos parecem não apresentar um fechamento das ideias desenvolvidas.

O quinto elemento a ser evidenciado consiste na presença de tese explícita em 24 textos (cerca de 68%) e de tese implícita nos outros 11 textos (32%). Por fim, ressaltamos que

<sup>41</sup> Dentre os critérios de elaboração e correção do ENEM, o título é item opcional.

<sup>42</sup> Também chamada de *introdução* de um texto, é um elemento em que o locutor informa ao interlocutor sobre o que irá discutir.

13 textos apresentaram argumentos ou trechos de argumentos que contrariavam a tese defendida, o que equivale a aproximadamente 37% das produções textuais.

O segundo, terceiro e quarto aspectos descritos sobre a argumentação dos locutores são possíveis indicadores de que alguns poderiam: não conhecer suficientemente os elementos básicos que fazem parte do gênero “redação” no momento da primeira oficina; ter confundido a proposta com outros gêneros do domínio escolar; apresentar o hábito de escrever textos cujo único interlocutor é o professor, que já é conhecedor do tema sobre o qual os alunos estão escrevendo, resultando em uma espécie de “economia linguística” nas produções textuais.

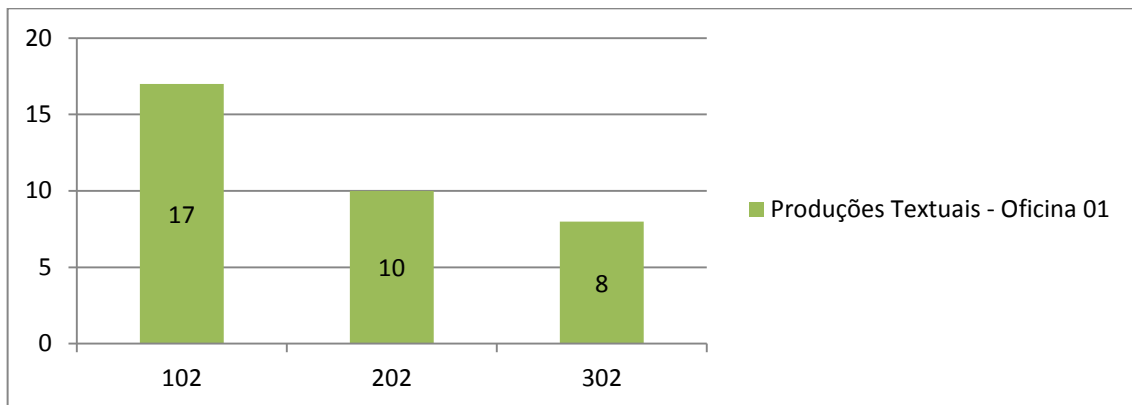
Já o quinto e sexto aspectos descritos, quando combinados, podem auxiliar o delineamento um dos perfis comuns de *ethe* das produções textuais. O fato de que, em mais de um terço dos textos, são apresentados argumentos que indicam um paradoxo com relação às teses, implícita ou explicitamente sustentadas, pode nos auxiliar a esboçar um perfil de *ethos*.

#### 4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: MECANISMOS ATENUADORES E INTENSIFICADORES

Apenas uma pequena parcela dos mecanismos de expressão de (des)cortesia que expusemos em nosso referencial teórico é utilizada nas produções textuais dos alunos. Por isso, nesta análise que nos propusemos a realizar sobre as amostras de nosso *corpus*, retomamos apenas aqueles que forem empregados nos textos.

Logramos coletar, após a primeira oficina no IELGPV, um total de 35 amostras de produções textuais. Destas, 17 são da primeira série do Ensino Médio, 10, da segunda série do Ensino Médio, e 8, da terceira série do Ensino Médio. A redução no número de produções por turma reflete a diminuição gradual da quantidade de alunos da primeira à terceira série do Ensino Médio nesta escola. Podemos observar esses dados no Gráfico 1, a continuação.

Gráfico 1 – Número total de produções textuais subdivididas por série: oficina 01



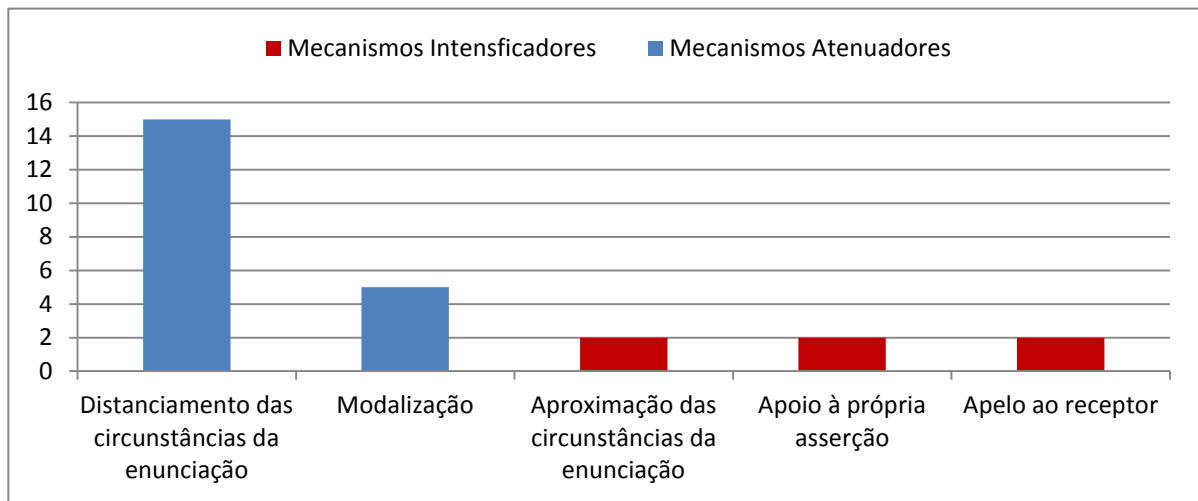
Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Dentre os 35 textos resultantes da primeira oficina na escola, notamos a presença de nove recursos relacionados à expressão de (des)cortesia: dois tipos de mecanismos atenuadores e três tipos de mecanismos intensificadores. Os recursos que aludem aos mecanismos atenuadores são o distanciamento das circunstâncias de enunciação e a atenuação modal da asserção. Já os que pertencem à classe dos mecanismos de intensificação são a aproximação das circunstâncias de enunciação, o apelar ao receptor e o apoio à própria asserção.

Procedemos à análise dos textos em três blocos de acordo com as diferenças de escolaridade e de mecanismos linguísticos utilizados, para, por fim, buscarmos delinear o *ethos* dos alunos do turno vespertino desta escola da rede pública estadual de Santa Maria. No que se refere aos 17 textos da turma de primeira série do Ensino Médio, observamos 20 ocorrências de mecanismos atenuadores e seis ocorrências de mecanismos intensificadores. Como podemos observar no Gráfico 2.



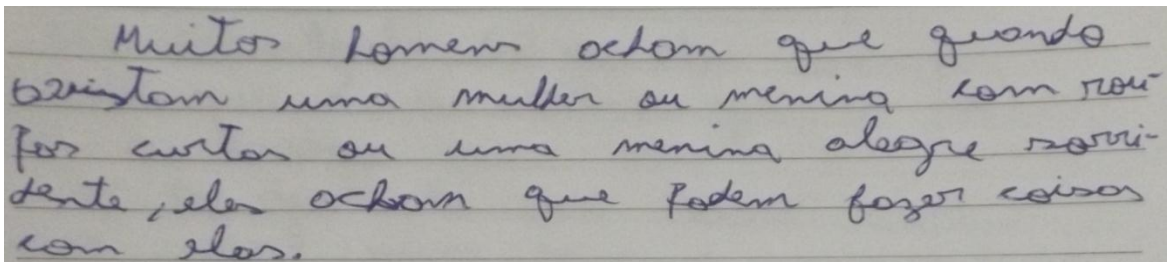
Gráfico 2 – Mecanismos de atenuação e intensificação utilizados em produções textuais pertencentes à primeira série do Ensino Médio I



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Há o predomínio do uso de mecanismos atenuadores. Dos 17 textos, apenas um não contém esse tipo de mecanismo, e quatro apresentam dois diferentes tipos de atenuadores concomitantemente. O principal mecanismo de atenuação utilizado nesse primeiro conjunto de textos é o de distanciamento das circunstâncias da enunciação.

[T102/PT07/SE01]



Nesse excerto, notamos o uso da terceira pessoa do plural, *elas*, para fazer referência às mulheres e o emprego do adjetivo *muitos* como sujeito coletivo ou partitivo para fazer referência aos homens, *muitos homens*. Isso indica um afastamento duplo da enunciação, pois o locutor não se identifica como pertencente ao grupo dos homens que desrespeitam as mulheres nem como integrante do grupo de mulheres que sofrem agressões físicas ou verbais em virtude da roupa que usam.

A maioria das produções textuais da primeira série do Ensino Médio apresenta o uso da terceira pessoa do singular ou do plural ou de sujeitos coletivos ou partitivos como mecanismos de deslocamento das circunstâncias enunciativas (16 textos). Outro recurso linguístico empregado é a polifonia (três textos) – em alguns textos, há a inserção e reprodução da voz de possíveis interlocutores por meio de vocábulos ou de enunciados completos entre aspas ou por meio de citações indiretas.

[T102/PT16/SE01]

Na sociedade de hoje e na de épocas passadas a mulher sempre foi vista como um objeto sexual, pelos homens principalmente. Hoje em dia a mulher não tem direito de usar uma roupa curta ou até um biquini vermelho que já é tratado de "vagabunda" ou até mesmo de "ofendida".

Nesse trecho, os termos *vagabunda* e *ofendida* são utilizados entre aspas para indicar um distanciamento em relação à opinião defendida pelo locutor, convertendo-se em uma implantação da voz do outro no texto. Outro exemplo disso é o emprego de argumentos de uma parcela dos interlocutores de modo indireto para rebatê-los posteriormente.

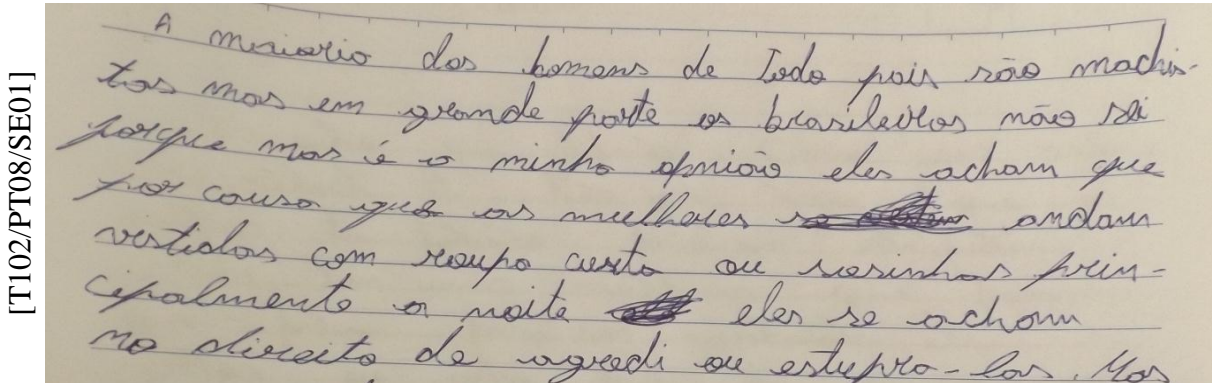
[T102/PT15/SE01]

geralmente o culpa é da mulher por que ela está com uma roupa curta ou está usando algo que pudesse dar a impressão que ela tem a permissão de tocar no corpo dela. Não é assim! as coisas não funcionam o jeito, não é assim.

A partir desses recursos linguísticos – uso de terceira pessoa, de sujeitos coletivos ou partitivos, de vocábulos entre aspas e de enunciados de interlocutores –, o locutor provoca o efeito de uma dissociação entre as atitudes de violência apresentadas nos textos e a imagem

delineada em sua produção textual, o que acaba promovendo a atenuação da opinião sustentada.

O segundo mecanismo de atenuação utilizado nos textos consiste na modalização da asserção mediante o emprego de marcadores de opinião tais como *acho*, *eu acho*, *minha opinião*, *na minha opinião* [sic] e *pra mim* [sic].



A utilização de marcadores de opinião provoca o efeito de restrição do ponto de vista apresentado à pessoa do locutor apenas, ou seja, diminui a imposição do próprio ponto de vista ao interlocutor. Esse tipo de recurso linguístico pode ser encontrado em cinco das produções da primeira série do Ensino Médio e auxilia a corroborar a nossa hipótese de que as redações, de modo geral, apresentam exemplos de uso persuasivo dos mecanismos de (des)cortesia.

Como podemos observar, o uso de mecanismos intensificadores é secundário nesta parcela de produções textuais. Dentre os 17 textos, apenas cinco contêm algum tipo de recurso de ênfase, o que, antecipadamente, pode indicar que, embora os locutores não tenham domínio teórico sobre os mecanismos de atenuação e intensificação, apresentam conhecimento pragmático de uso da língua, pois os mecanismos intensificadores possuem a tendência a serem menos corteses que os atenuadores.

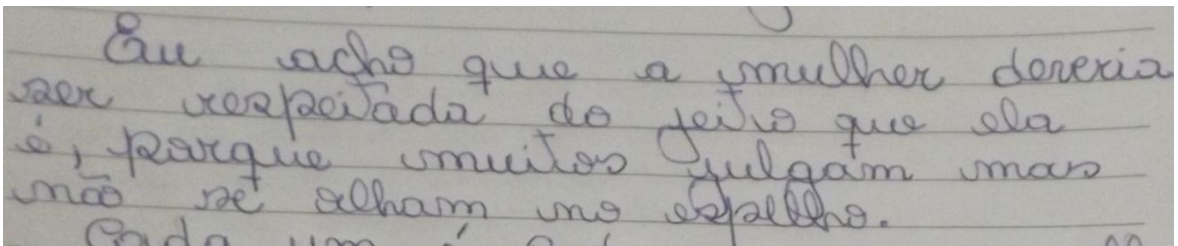
Os mecanismos de intensificação utilizados pertencem a três categorias – aproximação das circunstâncias da enunciação, apoio à própria asserção e apelo ao receptor. Cada um apareceu apenas duas vezes nos textos analisados, estando dois desses mecanismos presentes, inclusive, na mesma produção.

Enquanto a maior parcela dos locutores fez uso de mecanismos de distanciamento, dois utilizaram como recurso a aproximação das circunstâncias da enunciação, o que permite

identificar esses locutores como locutoras a partir do momento em que empregam a primeira pessoa do singular e do plural para se referirem às mulheres. Esse mecanismo acerca a locutora às circunstâncias da enunciação, pois esta se identifica como parte do grupo que já passou por situações de desrespeito e assédio, fato que, conseqüentemente, reforça seus argumentos.

O segundo recurso para potencializar o ponto de vista defendido é o apoio à própria asserção. No caso do excerto a seguir, o mecanismo consiste no emprego de uma expressão popular, *não se olham no espelho*, que indica emoção intensificada ao comparar o crítico e o criticado e que, ao mesmo tempo, pode provocar um efeito descortês.

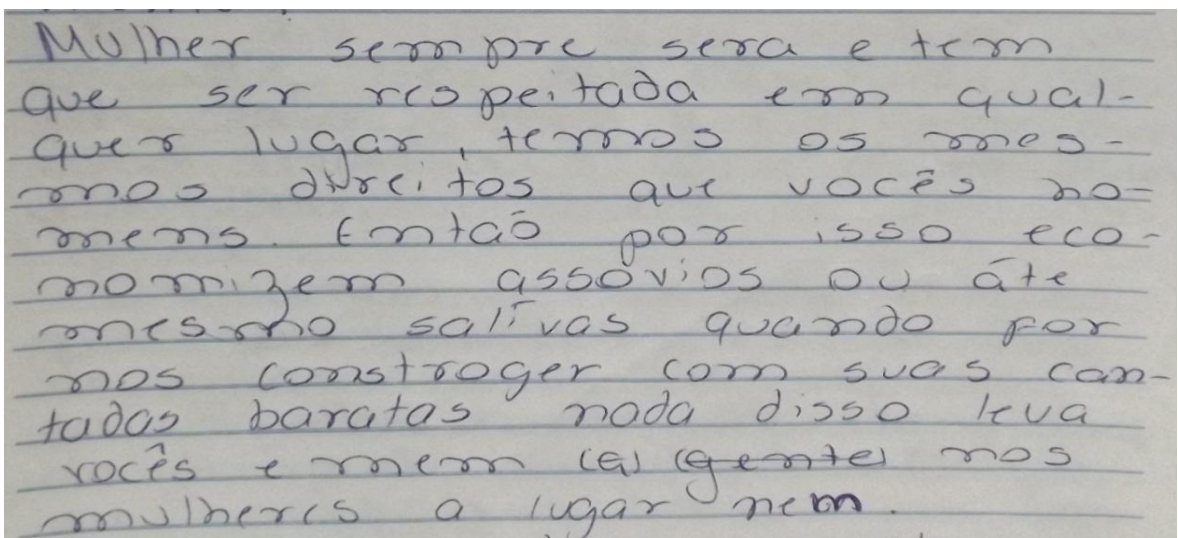
[T102/PT06/SE01]



Eu acho que a mulher deveria ser respeitada do jeito que ela é, porque muitos julgam mas não se olham no espelho.

O último mecanismo de intensificação utilizado é o apelo ao interlocutor, que pode ser identificado por meio do emprego de vocativos e de perguntas retóricas. Ambos os recursos têm efeitos distintos, apesar de poderem ser classificados como pertencentes à mesma noção.

[T102/PT12/SE01]



Mulher sempre sera e tem que ser respeitada em qualquer lugar, temos os mesmos direitos que vocês homens. Então por isso economizem assovios ou até mesmo salivas quando for nos constróger com suas cantadas baratas nada disso leva vocês e nem cai gente nos mulheres a lugar nem.

Nesse trecho, podemos perceber o uso do vocativo *vocês* para fazer referência aos homens. Os vocativos são formas linguísticas empregadas para interpelar o interlocutor de



modo direto e, por isso, podem ser pré-classificados como descorteses. No caso do excerto anterior, em que são utilizados em conjunto com verbos no imperativo afirmativo, *economizem*, e com expressões depreciativas de modalidade oral, *cantadas baratas*, esses mecanismos provocam e reforçam um efeito de descortesia.

Nesse excerto, também há o emprego do substantivo *Mulher* no início do parágrafo sem a presença de artigo (in)determinante feminino. A ausência do determinante traduz-se em uma designação mais genérica, com foco no valor denotativo da realidade referida, assinalando uma perspectiva de caráter indefinido, sem especificidade, sobre o nome enquanto conceito.

A regra gramatical a esse respeito indica que, quando o substantivo já for conhecido, emprega-se o artigo definido, ao passo que, quando não for conhecido, faz-se uso do indefinido. Um substantivo usado sem qualquer artigo torna-se indeterminado e generalizado no que se refere ao sentido, podendo englobar tanto a *mulher* que o locutor e os interlocutores conhecem quanto as que desconhecem; dessa forma, o substantivo adquire o efeito de abrangência a todas as mulheres.

Muitos dos textos que coletamos a partir das oficinas no IELGPV apresentam recursos da modalidade oral aplicados à modalidade escrita ou recursos que podem mimetizar a oralidade. Um exemplo disso é o uso de conectores consecutivos que contribuem para esse efeito e que, ao mesmo tempo, concedem uma logicidade ao texto, como é o caso de *Então por isso* [sic], presente no excerto anterior.

Outros exemplos de recursos linguísticos que podem promover efeito de oralidade são as interrogações retóricas, perguntas que contêm de maneira implícita sua própria resposta ou sugerem, de forma velada, a inclinação do locutor que as formula em direção a uma resposta particular.

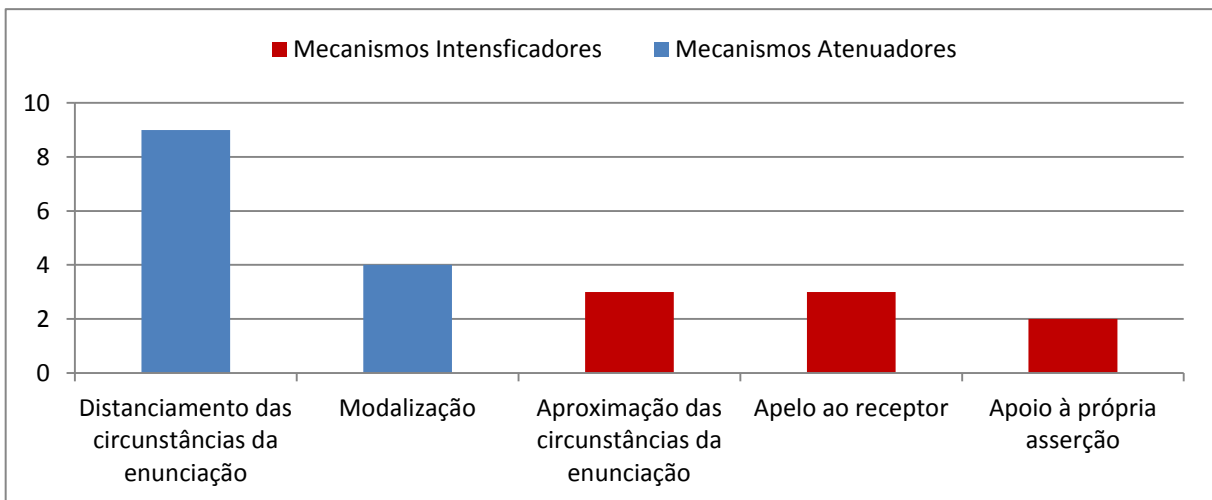
[T102/PT14/SE01]

Imaginem se todas as vezes que uma mulher sair na rua, fosse ~~atendida~~, vítima de alguma violência ou até mesmo excluída da sociedade por não fazer o "tipo" que eles procuram? Jamais isso deveria

Muitas dessas construções são interpretadas como recursos que ocultam afirmações ou negações encobertas. Dessa forma, possuem uma tendência menos impositiva, ainda que apelem ao interlocutor.

No que se refere aos dez textos da turma de segunda série do Ensino Médio, observamos 13 ocorrências de mecanismos atenuadores e seis ocorrências de mecanismos intensificadores, como podemos verificar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Mecanismos de atenuação e intensificação utilizados em produções textuais pertencentes à segunda série do Ensino Médio I



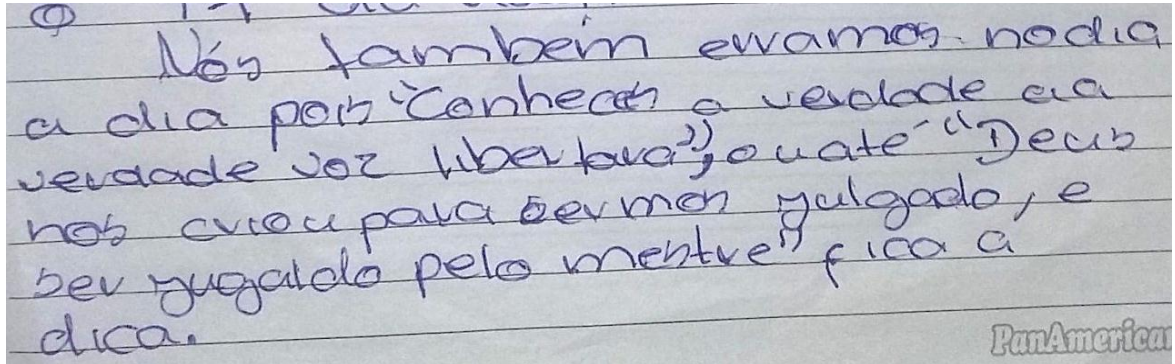
Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

A partir de agora, elencaremos o número de ocorrências de cada mecanismo linguístico e deter-nos-emos a exemplificar e descrever apenas aqueles cuja especificidade ainda não tenha sido mencionada para que a leitura se torne mais dinâmica e menos repetitiva. Como podemos observar no Gráfico 3, nos textos dos locutores da segunda série do Ensino Médio, também há o predomínio do uso de mecanismos atenuadores. Dentre dez textos, apenas um não contém esse tipo de mecanismo, e quatro apresentam o acúmulo de dois diferentes tipos de atenuadores.

O principal mecanismo de atenuação utilizado é o distanciamento das circunstâncias da enunciação, assim como aconteceu com o grupo de produções textuais da turma de primeira série do Ensino Médio. Dos dez textos coletados, nove apresentam esse mecanismo linguístico como recurso persuasivo – em oito produções textuais, os locutores fazem uso da

terceira pessoa do singular e do plural, indicando um afastamento das circunstâncias enunciativas; e em um dos textos, há o emprego de uma citação bíblica com igual função.

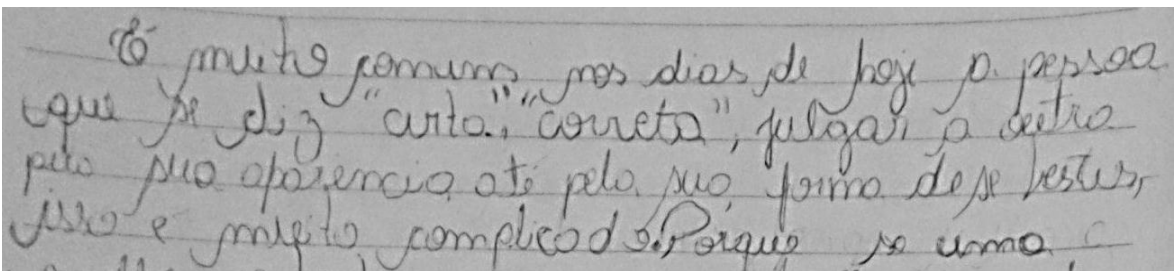
[T202/PT19/SE01]



A citação de passagens bíblicas pode ser analisada também como um argumento de autoridade que, para certos interlocutores, pode funcionar como mecanismo persuasivo. Apesar de o texto estar em primeira pessoa, a citação distancia o locutor das circunstâncias da enunciação e coloca a responsabilidade de sua opinião em uma entidade divina.

Neste grupo de textos, o uso de mecanismos de polifonia é bastante recorrente. Levando em consideração o texto de que o trecho anterior foi retirado, metade dos locutores utiliza as aspas como recurso de distanciamento das circunstâncias da enunciação.

[T202/PT25/SE01]



As aspas incluem a voz de uma parcela dos interlocutores no texto e retiram do locutor a responsabilidade pelo dito. Neste grupo de textos, também há outro exemplo do uso de aspas associado a um dito popular.

[T102/PT26/SE01]

O COMPORTAMENTO FEMININO VIROU ALVO DE DISCUSSÃO DEPOIS QUE A SOCIEDADE AQUI OS OLHOS E DECIDIU QUE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER DEVE ACABAR. FECHAMOS OS OLHOS POR TANTO TEMPO. MAS, "ANTES TARDE DO QUE NUNCA".

Tal associação pode ser identificada como um mecanismo persuasivo, pois, ao inserir a voz da população no texto, o locutor aproxima seus integrantes do ponto de vista que defende.

O segundo mecanismo de atenuação presente nos textos é a modalização da asserção mediante o emprego de marcadores de opinião tais como *acho*, *eu acho*, *minha opinião*, *na minha opinião* [sic] e *pra mim* [sic], que aparecem em cinco textos.

Como podemos observar, o uso de mecanismos intensificadores também é secundário nesta parcela de produções textuais, embora seja bem mais expressivo que no grupo anterior. Dentre os dez textos, apenas seis apresentam algum tipo de recurso de ênfase.

Os mecanismos de intensificação utilizados pertencem a três categorias – aproximação das circunstâncias da enunciação, apoio à própria asserção e apelo ao receptor. O recurso à aproximação das circunstâncias da enunciação aparece em três das produções textuais, por meio da presença da primeira pessoa do singular e do plural, estreitando os laços entre locutor e interlocutor.

Já o mecanismo linguístico de apoio à própria asserção é utilizado em dois textos. Em um desses, o locutor faz uso de uma expressão típica da modalidade oral: *ter um pingo de vergonha na cara*.

[T202/PT21/SE01]

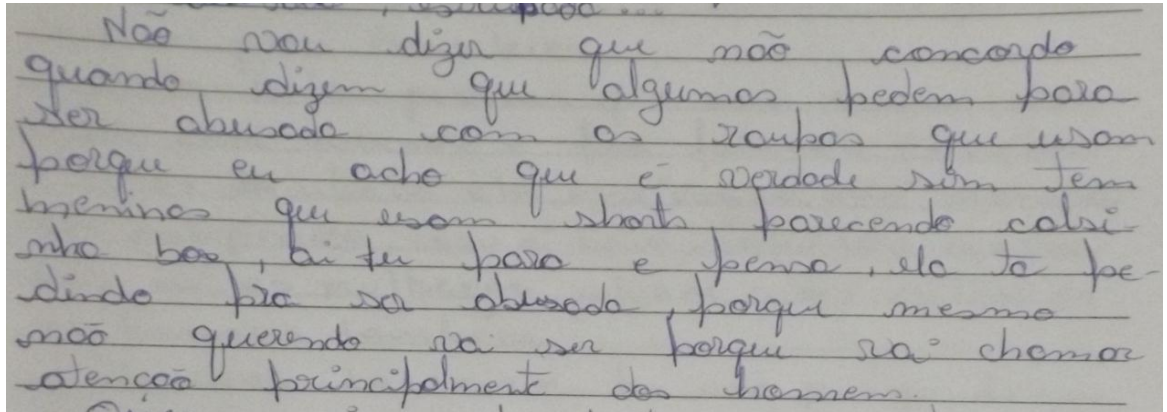
Homens deveriam ter um pingo de vergonha na cara ao em vez de estar estuprando os inocentes, deveriam estar trabalhando virando a terra na lavoura de enxada no sol de HD grau.



Tal expressão indica emoção intensificada do locutor, caracterizando-se, portanto, como um elemento enfatizador da própria tese.

O apelo ao receptor, por sua vez, é empregado em três textos. No excerto a seguir, o locutor faz uso de um mecanismo da modalidade oral em seu texto escrito: *bom, ai tu para e pensa* [sic].

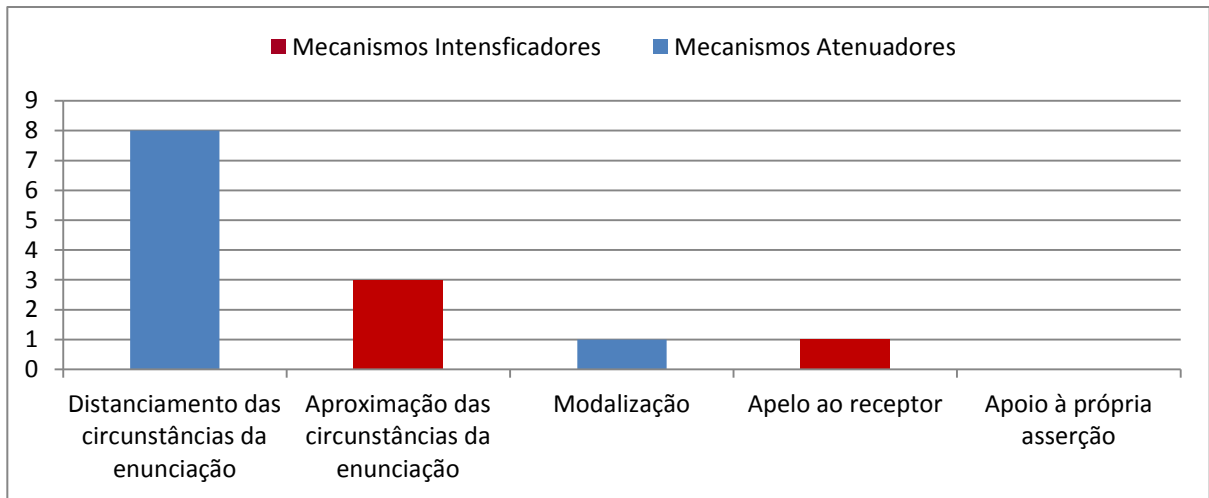
[T202/PT24/SE01]



Essa expressão também remete a um efeito de logicidade, auxiliando a organizar o processo de raciocínio do interlocutor. O pronome pessoal *tu*, nesse caso, exerce a mesma função da locução pronominal *a gente*, já que o locutor se inclui no apelo ao receptor, convidando-o a pensarem juntos. Dessa forma, *tu* funciona como um mecanismo de impessoalidade, pois adquire valor ampliado ou genérico no momento em que ocorre uma não identificação dos referentes do discurso. Ao englobar a não pessoa (elas-eles), o verbo aparece na terceira pessoa, e a referência expande-se de tal modo que o *tu* passa a equivaler a *qualquer um*.

No que se refere aos oito textos da turma de terceira série do Ensino Médio, observamos, nove ocorrências de mecanismos atenuadores e três ocorrências de mecanismos intensificadores. Nesses textos, também há o predomínio do uso de mecanismos atenuadores. Dentre oito textos, todos contêm esse tipo de mecanismo, e um deles possui dois diferentes tipos de atenuadores, como podemos observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Mecanismos de atenuação e intensificação utilizados em produções textuais pertencentes à terceira série do Ensino Médio I



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

O principal mecanismo de atenuação utilizado é o distanciamento das circunstâncias da enunciação, assim como aconteceu com os grupos de produções textuais das turmas de primeira e segunda séries do Ensino Médio. Dos oito textos coletados, todos apresentam esse mecanismo linguístico como recurso persuasivo – em todas as produções textuais, os locutores fazem uso da terceira pessoa do singular e do plural, e em seis textos há o emprego de mecanismos de polifonia (dois verbos dicendi, quatro aspas e uma pergunta retórica), recursos que se caracterizam por afastar o locutor das circunstâncias enunciativas, como podemos ver no seguinte trecho:

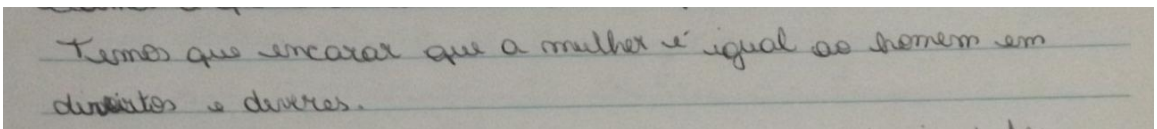
[T302/PT28/SE01]

A violência contra as mulheres vem aumentando cada vez mais. As mulheres não tem liberdade de colocar uma roupa mais curta mesmo que esteja calor, porque se não os homens dizem que elas estão pedindo para serem estripadas. As mulheres -

O segundo mecanismo de atenuação presente nos textos é a modalização da asserção mediante o emprego dos marcadores de opinião *acho* e *pra mim* [sic], que aparecem em um único texto.

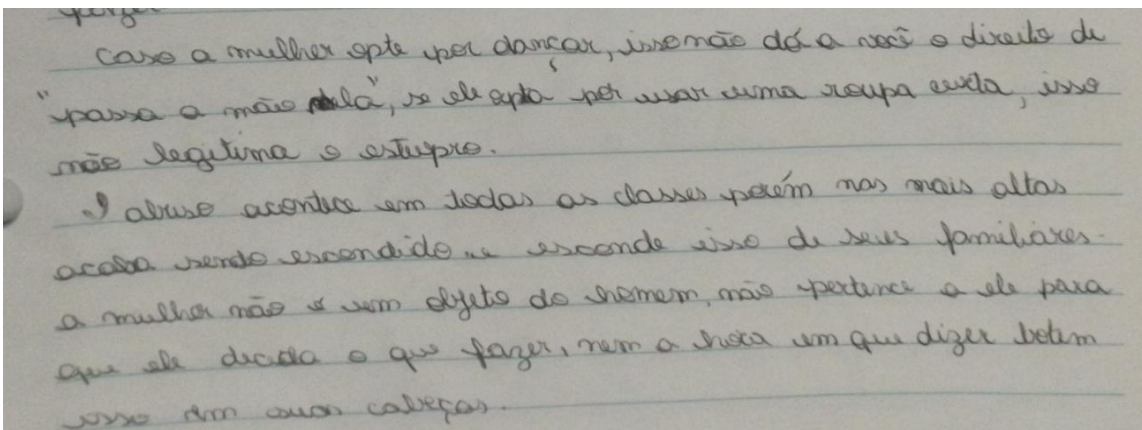
Como é possível notar no gráfico anterior, o uso de mecanismos intensificadores também é secundário nesta parcela de produções textuais. Dentre os oito textos, apenas três apresentam algum tipo de recurso de ênfase. Os mecanismos de intensificação utilizados pertencem a duas categorias, a de aproximação das circunstâncias da enunciação e a de apelo ao receptor.

[T302/PT29/SE01]



Tenho que encerrar que a mulher é igual ao homem em direitos e deveres.

[T302/PT29/SE02]



... caso a mulher opte por dançar, isso não dá a não o direito de "passar a mão nela", se ele opta por usar uma roupa curta, isso não legitima o estupro. O abuso acontece em todas as classes porém nas mais altas acaba sendo escondido e esconde isso de seus familiares. A mulher não é um objeto do homem, não pertence a ele para que ele decida o que fazer, nem a ideia um que dizer bem como com suas colegas.

Enquanto o recurso de aproximação das circunstâncias da enunciação aparece em três produções textuais por meio da presença da primeira pessoa do singular e do plural, estreitando os laços entre locutor e interlocutor, o apelo ao receptor consta em um único texto em três trechos distintos.

#### 4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: CORTESIA POSITIVA E NEGATIVA

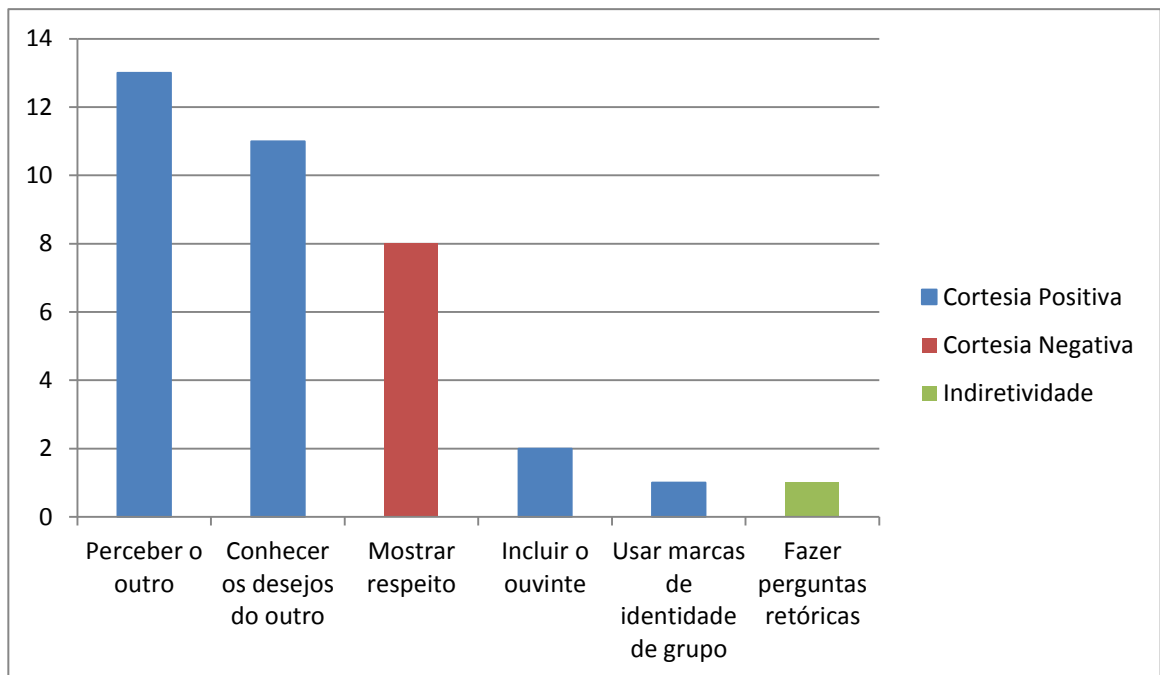
De acordo com o modelo de Brown e Levinson, locutores e interlocutores possuem imagens sociais que acreditam ser vulneráveis, razão pela qual podem se utilizar de recursos para minimizar a possibilidade de ameaça à imagem do interlocutor. Contudo, esse modelo não alude ao emprego de mecanismos linguísticos mitigadores ou intensificadores que se relacionam à (não)preservação da imagem do próprio locutor, recurso que, posteriormente ficou conhecido como atividade de autoimagem. Dessa forma, precisamos complementar o modelo de Brown e Levinson.

Para esta segunda etapa da análise, tomamos como base o referido modelo, relacionando-o à noção de autoimagem. Porém, como buscamos uma imagem exclusivamente discursiva, isto é, uma imagem cujo esboço ocorre apenas pelo recurso às marcas linguísticas encontradas nos enunciados, desprendida de seu vínculo com o locutor de cada texto, justificamos a inserção da Linguística da Enunciação e do conceito de *ethos* nesta investigação. Assim, fazemos uso do modelo desses autores adaptado à noção de *ethos*.

Dentre os 35 textos resultantes da primeira oficina na escola, notamos a presença de nove mecanismos relacionados à expressão de (des)cortesia: cinco de cortesia positiva, três de cortesia negativa e um de indiretividade. Os que aludem à cortesia positiva são perceber o outro, mostrando-se interessado por seus desejos e suas necessidades; usar marcas de identidade de grupo; explicitar e pressupor os conhecimentos sobre os desejos do outro; e incluir o ouvinte na atividade. Os que concernem à cortesia negativa, por sua vez, consistem em ser pessimista; mostrar respeito; e ir diretamente ao cerne do assunto, como se estivesse assumindo o débito ou como se não estivesse endividando o ouvinte. Já o único mecanismo identificado que pertence à indiretividade abarca fazer perguntas retóricas.

Dos 17 textos coletados na primeira série do Ensino Médio, 13 apresentam algum tipo de mecanismo de cortesia positiva, oito, de cortesia negativa, e um, de indiretividade. Com isso, podemos perceber, no Gráfico 5, o predomínio de mecanismos que provocam o efeito de solidariedade para com o interlocutor.

Gráfico 5 – Estratégias de Cortesia utilizadas nas produções textuais da primeira série do Ensino Médio I



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Dentre os mecanismos de cortesia positiva utilizados, como é possível ver no gráfico anterior, encontram-se os recursos que provocam o efeito de percepção do outro, por meio do interesse pelos desejos e pelas necessidades deste (13 ocorrências).

[T302/PT30/SE01]

Me indigna e ouvir que "A mulher mereceu porque tava usando roupa curta, pelo fato de usar roupa curta ou não é porque somos livres para isso e devemos ser respeitadas, mesmo usando saia até os pés sofremos abusos da mesma forma todos os dias em todo mundo e os estupradores são presos

Os que explicitam e pressupõem que o locutor tenha conhecimentos sobre os desejos do outro (dez ocorrências); os que provocam o efeito de inclusão do interlocutor (duas ocorrências).

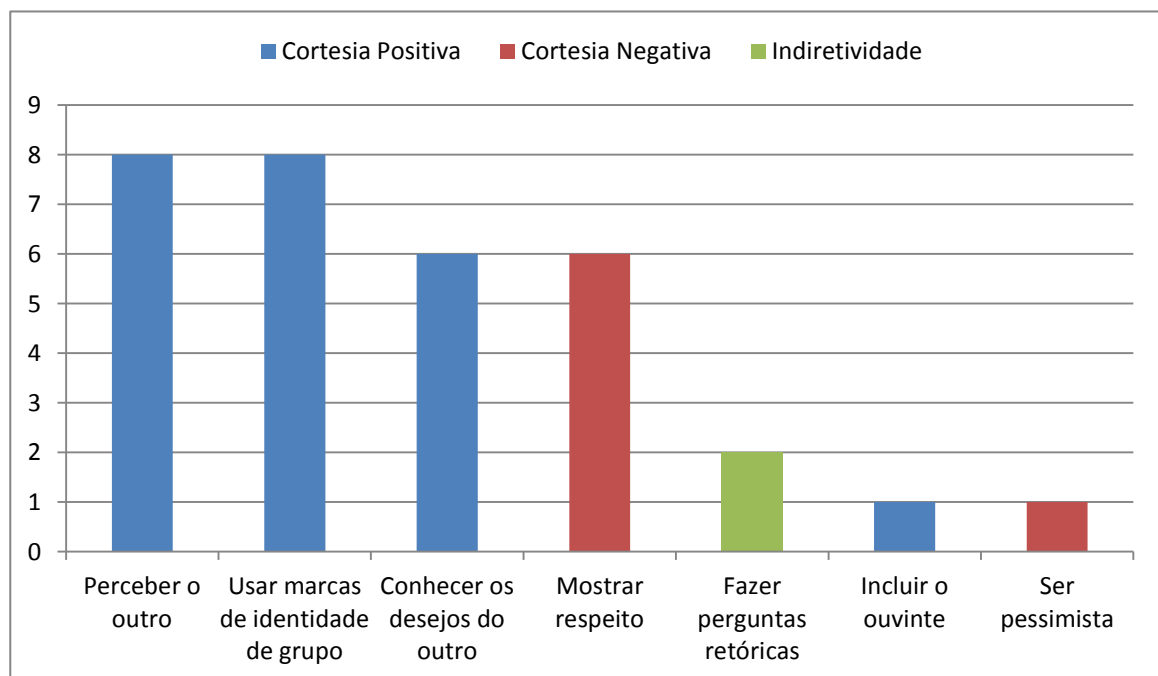
[T302/PT30/SE02]

Todos dias nós mulheres sofremos algum tipo de violência sendo doméstica ou estupro ou por nossos próprios companheiro ou por pessoas da família ou conhecidos.

E os de uso de marcas de identidade de grupo (uma ocorrência). Já o mecanismo de cortesia negativa empregado consiste no recurso que provoca o efeito de respeito pelo interlocutor (oito ocorrências), enquanto que o mecanismo de indiretividade diz respeito ao uso da pergunta retórica (uma ocorrência).

Dos dez textos coletados na segunda série do Ensino Médio, todos apresentam algum tipo de recurso aos mecanismos de cortesia positiva, seis produções recorrem aos mecanismos de cortesia negativa, e outras duas fazem uso dos mecanismos de indiretividade, como podemos notar no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Estratégias de Cortesia utilizadas nas produções textuais da segunda série do Ensino Médio I

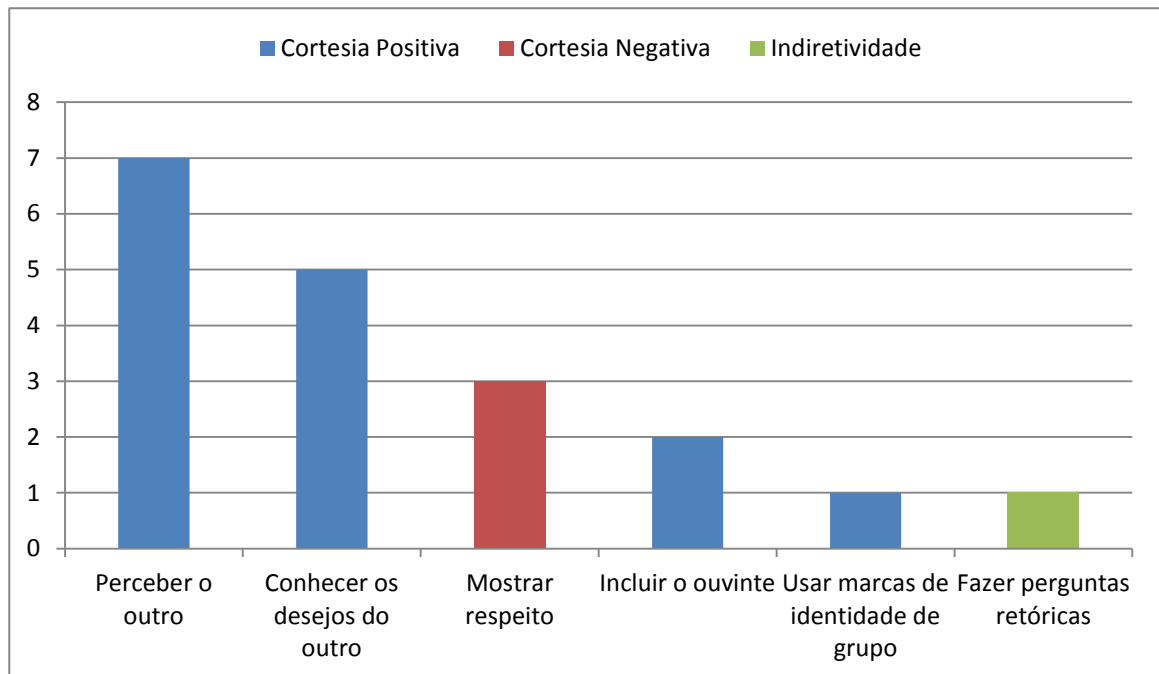


Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Dentre os mecanismos de cortesia positiva utilizados, como podemos perceber no gráfico anterior, situam-se os recursos que provocam o efeito de percepção do outro, evidenciado por meio do interesse pelos desejos e pelas necessidades deste (oito ocorrências); os de uso de marcas de identidade de grupo (oito ocorrências); os que explicitam e pressupõem que o locutor tenha conhecimentos sobre os desejos do outro (seis ocorrências); e os que provocam o efeito de inclusão do interlocutor (uma ocorrência). Dentre os mecanismos de cortesia negativa, por sua vez, estão o recurso que provoca o efeito de respeito pelo interlocutor (seis ocorrências) e o que faz com que o interlocutor esboce uma imagem pessimista (uma ocorrência). E o último mecanismo, de indiretividade, é esboçado pelo uso da pergunta retórica (duas ocorrências).

No que concerne aos oito textos coletados na terceira série do Ensino Médio, todos apresentam algum tipo de recurso aos mecanismos de cortesia positiva, três, aos de cortesia negativa, e um, aos de indiretividade, como observamos no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Estratégias de Cortesia utilizadas nas produções textuais da terceira série do Ensino Médio I



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Dentre os mecanismos de cortesia positiva utilizados, como é possível notar no gráfico anterior, encontram-se os recursos que provocam o efeito de percepção do outro, demonstrado mediante o interesse pelos desejos e pelas necessidades deste (sete ocorrências); os que explicitam e pressupõem que o locutor tenha conhecimentos sobre os desejos do outro (cinco ocorrências); os que provocam o efeito de inclusão do interlocutor (duas ocorrências); e os de uso de marcas de identidade de grupo (uma ocorrência). Já os mecanismos de cortesia negativa e de indiretividade se fizeram presentes, respectivamente, por meio do recurso que provoca o efeito de respeito pelo interlocutor (três ocorrências) e do uso da pergunta retórica (uma ocorrência).

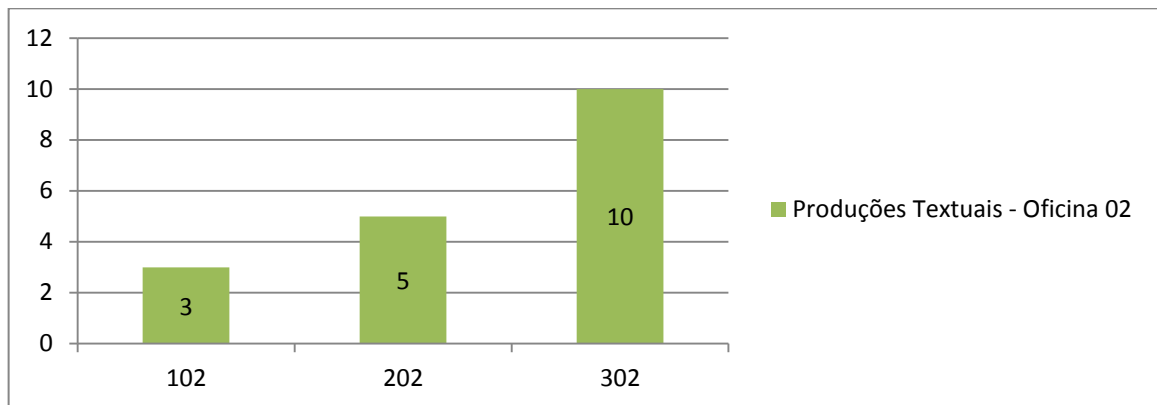
Na segunda oficina, houve uma redução considerável no número de produções textuais, assim como uma inversão na quantidade de textos entregues por turma. Enquanto, na primeira oficina, obtivemos um total de 35 amostras de produções textuais – 17 da primeira série, dez da segunda série e oito da terceira série do Ensino Médio –; na segunda oficina realizada no IELGPV, coletamos um total de 18 amostras de produções textuais, o que indica uma redução de quase 50%.

Dessas produções recebidas na segunda oficina, cinco são textos em primeira versão, e 13 são textos em segunda versão. Da primeira série do Ensino Médio, coletamos a segunda versão de três produções textuais; da segunda série, coletamos a segunda versão de cinco produções; e, da terceira série, coletamos a primeira versão de cinco textos e a segunda versão de cinco produções textuais.

Na primeira oficina, a terceira série produziu menos textos, e a primeira série, mais, enquanto que, na segunda oficina, a primeira série produziu menos textos, e a terceira série, mais. Isso se deve ao fato de que, no último trimestre do ano letivo, como a data da cerimônia de formatura é marcada para a primeira quinzena de dezembro, os alunos dos terceiros anos preocupam-se um pouco mais em garantir a conclusão do Ensino Médio sem recuperação. Como é possível notar no Gráfico 8, houve uma inversão entre o primeiro e o terceiro ano no que concerne à quantidade de textos entregues.



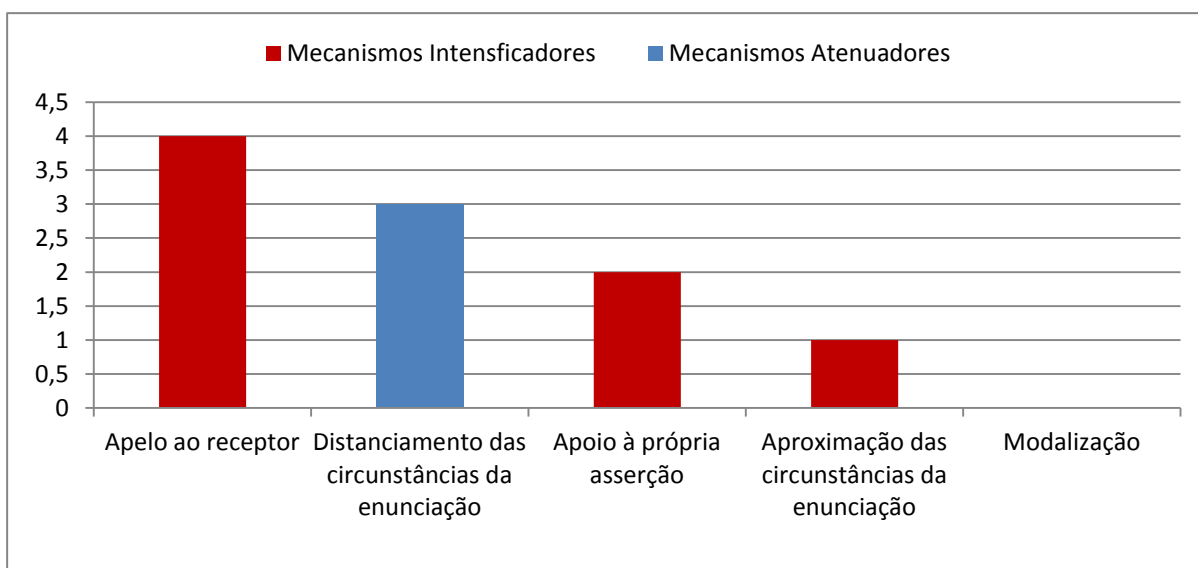
Gráfico 8 – Número total de produções textuais subdivididas por série: oficina 02



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Dentre os 18 textos resultantes da segunda oficina, aqueles em primeira versão que foram entregues após a segunda oficina são descritos e analisados nesta mesma seção, após o detalhamento das modificações verificadas entre as produções que contam com as duas versões. No que se refere aos três textos da turma de primeira série do Ensino Médio, dois foram modificados, e um foi totalmente reescrito. Observamos três ocorrências de mecanismos atenuadores e sete ocorrências de mecanismos intensificadores no Gráfico 9.

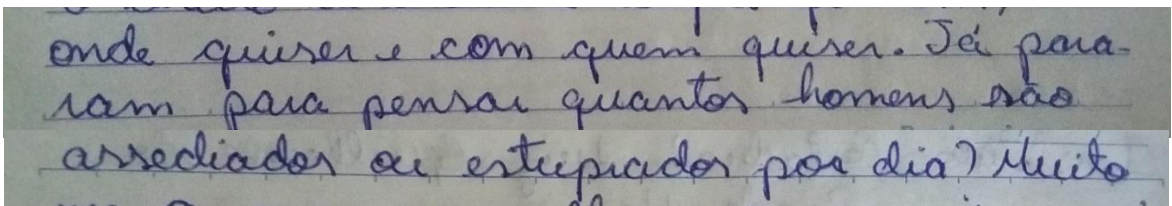
Gráfico 9 – Mecanismos de atenuação e intensificação utilizados em produções textuais pertencentes à primeira série do Ensino Médio II



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

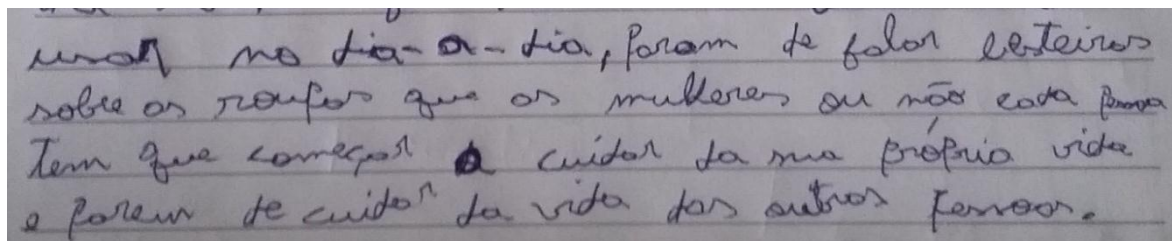
Como podemos observar a partir do gráfico anterior, nos textos resultantes da segunda oficina, há o predomínio do uso de mecanismos intensificadores, o que demonstra uma modificação quanto à tendência de emprego dos mecanismos da primeira para a segunda versão. Dos três textos, apenas um não contém esse tipo de mecanismo. O principal recurso de intensificação empregado é o apelo ao receptor, que aparece em duas das três produções textuais.

[T102/PT38/SE01]



Nesse trecho, a pergunta retórica aparece como mecanismo de apelo ao receptor e, ao mesmo tempo, encobre o ponto de vista assumido, tornando-o menos impositivo ao convidar o interlocutor a acompanhar a linha argumentativa do locutor. O uso de verbos no imperativo como forma de apelo ao interlocutor, ao contrário, provoca um efeito impositivo nesse contexto, podendo ser considerado um mecanismo de descortesia, a exemplo do excerto a seguir.

[T102/PT37/SE01]



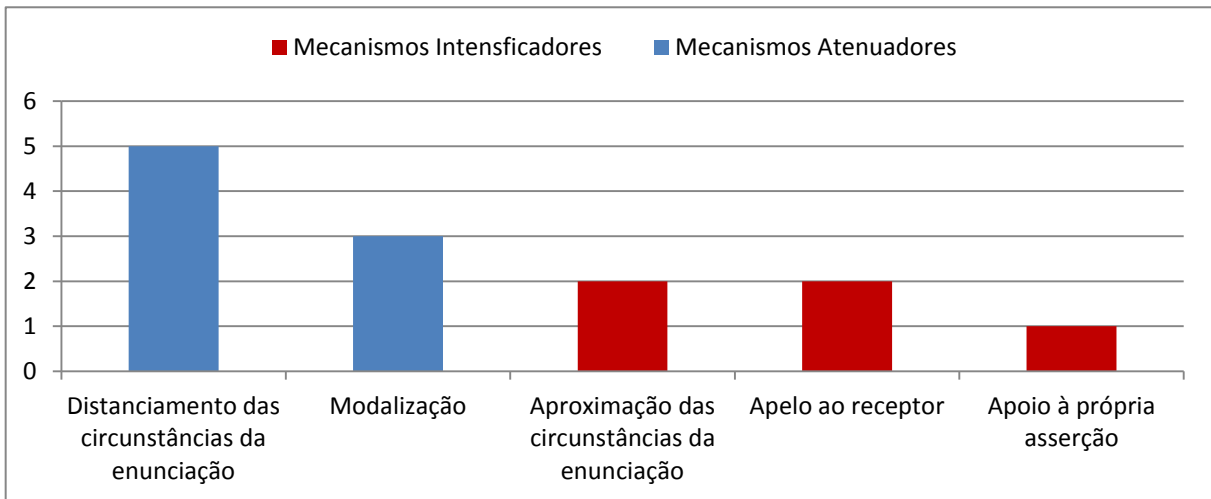
Os verbos *param* [sic] e *parem*, conjugados na terceira pessoa do plural do imperativo afirmativo, interpelam e impõem (a)o interlocutor uma mudança de conduta, sendo considerados, por isso, mecanismos de intensificação.

No que se refere aos cinco textos da turma de segunda série do Ensino Médio, três foram modificados, um foi totalmente reescrito, e um se manteve praticamente igual<sup>43</sup> à

<sup>43</sup> A única diferença encontrada foi a inserção de um título para a produção textual, elemento que estava ausente na primeira versão.

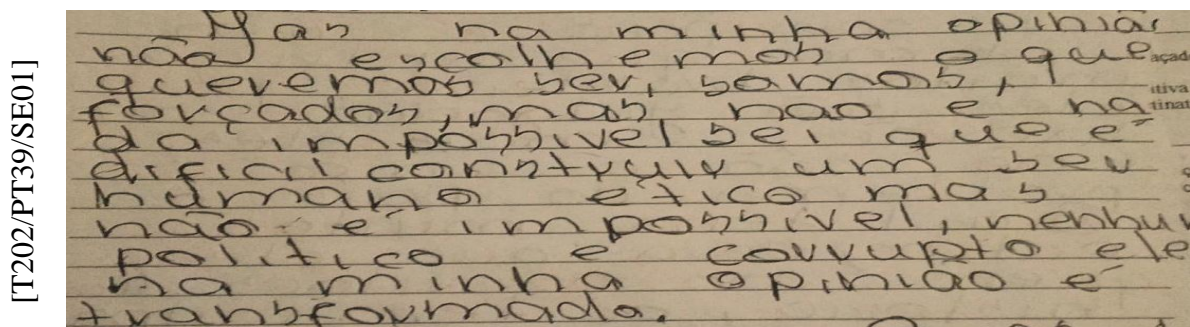
primeira versão. Observamos oito ocorrências de mecanismos atenuadores e cinco ocorrências de mecanismos intensificadores, conforme ilustrado no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Mecanismos de atenuação e intensificação utilizados em produções textuais pertencentes à segunda série do Ensino Médio II



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Como podemos observar no gráfico anterior, os alunos da segunda série mantiveram a preferência pela modalização da opinião em seus textos, ou seja, há o predomínio do uso de mecanismos atenuadores. Dos cinco textos, todos contêm esse tipo de mecanismo, e três deles apresentam dois diferentes tipos de atenuadores. Um desses recursos é a atenuação modal da asserção, evidenciado por meio do uso de um marcador de opinião.

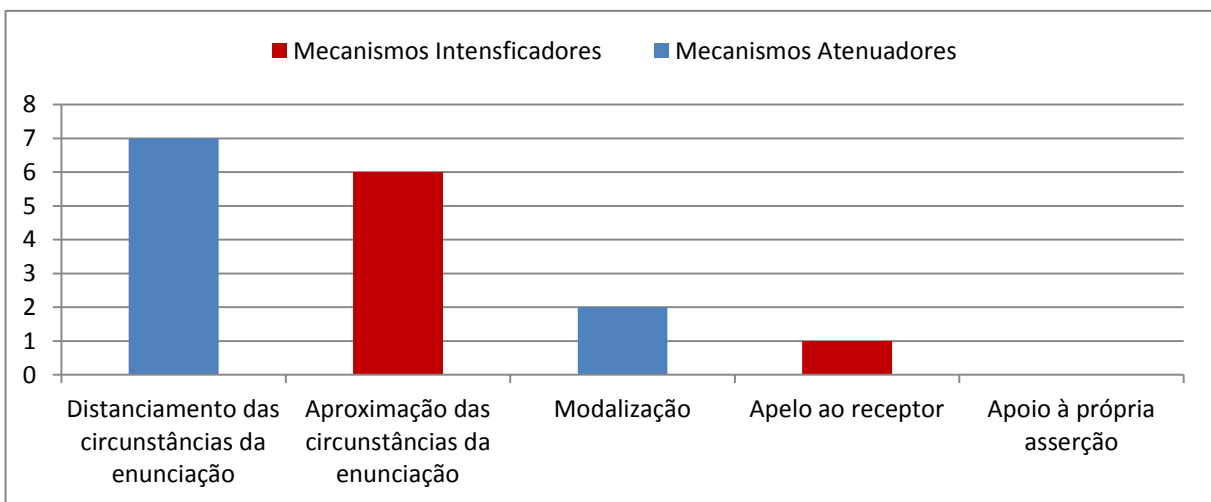


Nesse trecho, os usos de *na minha opinião* podem provocar o efeito de que o ponto de vista sustentado é apenas a manifestação da opinião do locutor e, ao não se aproximar de uma

imposição, isenta o interlocutor de aceitá-la enquanto verdade universal. Dessa forma, caracteriza-se como um mecanismo de atenuação.

No que se refere aos dez textos da turma de terceira série do Ensino Médio, cinco foram modificados e cinco foram textos novos em primeira versão. Observamos sete ocorrências de mecanismos atenuadores e nove ocorrências de mecanismos intensificadores, o que indica que os alunos do terceiro ano mostraram preferência pela intensificação da opinião. Podemos observar esses dados no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Mecanismos de atenuação e intensificação utilizados em produções textuais pertencentes à terceira série do Ensino Médio II



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Dentre os 18 textos resultantes da segunda oficina na escola, notamos a presença de seis mecanismos relacionados à expressão de (des)cortesia: quatro de cortesia positiva, um de cortesia negativa, e um de indiretividade. Os mecanismos de cortesia positiva são: I) perceber o outro, mostrando-se interessado por seus desejos e suas necessidades; II) usar marcas de identidade de grupo; III) explicitar e pressupor conhecimentos sobre os desejos do outro e IV) incluir o ouvinte na atividade. Já os mecanismos de cortesia negativa e de indiretividade identificados são: mostrar respeito e fazer perguntas retóricas, respectivamente.

Os três textos coletados na primeira série do Ensino Médio apresentam algum tipo de recurso ao mecanismo de cortesia positiva: dois, ao de cortesia negativa, e dois, ao de

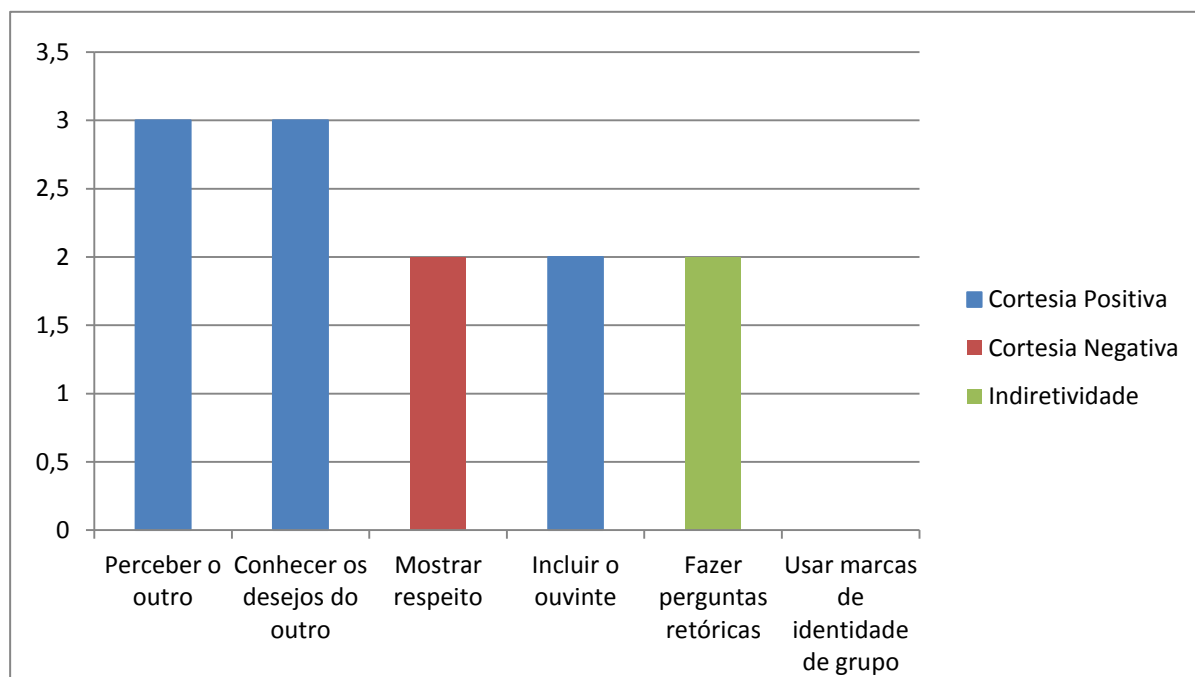
indiretividade. Com isso, podemos perceber o predomínio de mecanismos que provocam o efeito de solidariedade para com o interlocutor.

[T102/PT37/SE02]

ser posta para um estupro. O pior é estar  
 tal uno das próprias mulheres, onde os mes-  
 mos ofoiam o machismo e nem se dão  
 conta disso, todos as mulheres tem digni-  
 da e devem ser respeitadas independente  
 da roupa que usam ou deixam de  
 usar no dia-a-dia, param de falar besteiras

Esse efeito de solidariedade indica uma empatia com relação ao interlocutor, a compreensão daquilo pelo que o outro passa, o apoio a que seja respeitado. Dentre os mecanismos de cortesia positiva utilizados, como é possível ver no gráfico anterior, encontram-se os recursos que provocam o efeito de percepção do interlocutor, evidenciado por meio de interesse por seus desejos e necessidades (três ocorrências); os que explicitam e pressupõem que o locutor tenha conhecimentos sobre os desejos do outro (três ocorrências); e os que provocam o efeito de inclusão do interlocutor (duas ocorrências). Tais dados podem ser confirmados a partir do Gráfico 12.

Gráfico 12 – Estratégias de Cortesia utilizadas nas produções textuais da primeira série do Ensino Médio II



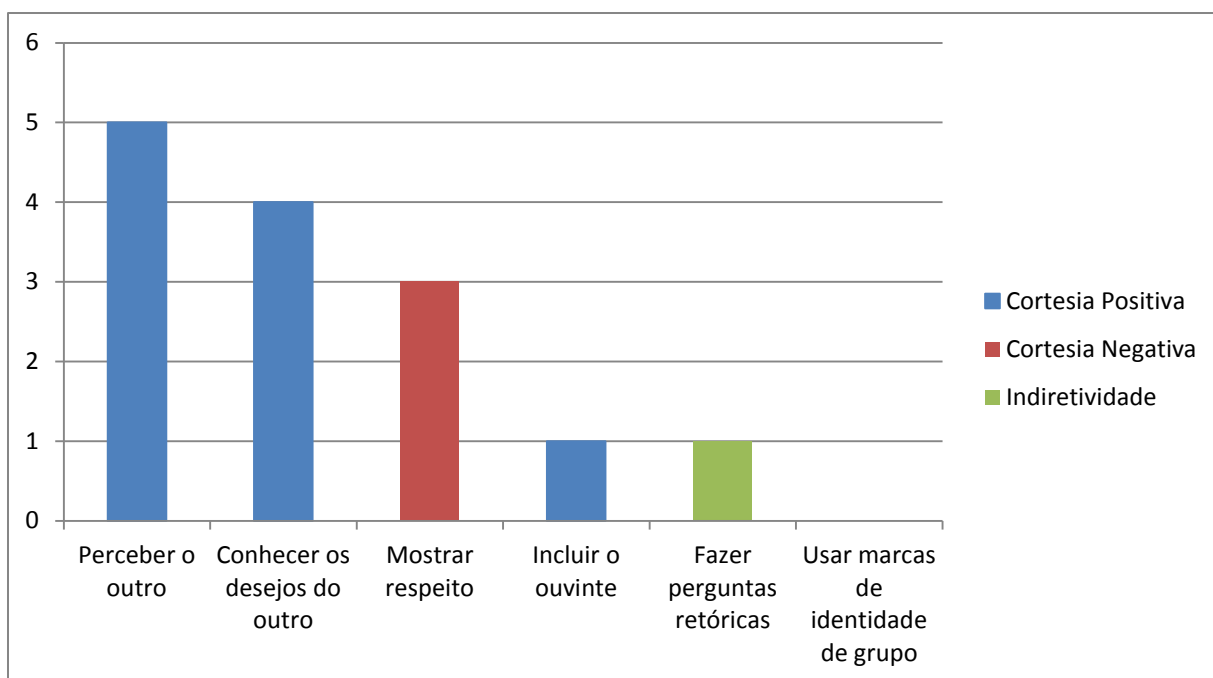
Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

O mecanismo de cortesia negativa utilizado foi o recurso que provoca o efeito de respeito pelo interlocutor (duas ocorrências) e o mecanismo de indiretividade identificado foi a pergunta retórica (duas ocorrências).

Os cinco textos coletados na segunda série do Ensino Médio apresentam algum tipo de recurso aos mecanismos de cortesia positiva, três deles recorrem a mecanismos de cortesia negativa, e um deles recorre a mecanismos de indiretividade. Com isso, podemos perceber, assim como nos textos da primeira série, o predomínio de mecanismos que provocam o efeito de solidariedade para com o interlocutor.

Dentre os mecanismos de cortesia positiva utilizados, como é possível ver no Gráfico 13, exposto a seguir, encontram-se os recursos que provocam o efeito de percepção do outro, por meio do interesse pelos desejos e pelas necessidades deste (cinco ocorrências); os que explicitam e pressupõem que o locutor tenha conhecimentos sobre os desejos do outro (quatro ocorrências); e os que provocam o efeito de inclusão do interlocutor (uma ocorrência).

Gráfico 13 – Estratégias de Cortesia utilizadas nas produções textuais da segunda série do Ensino Médio II

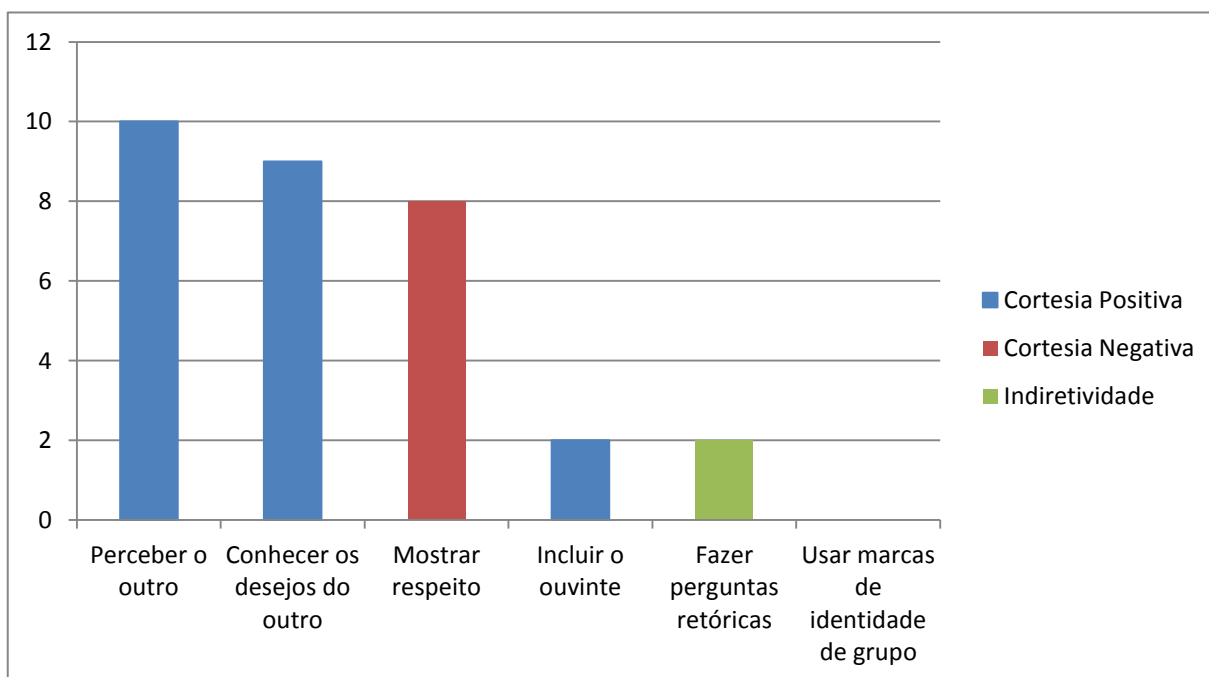


Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Os mecanismos de cortesia negativa e de indiretividade utilizados foram, respectivamente, o recurso que provoca o efeito de respeito pelo interlocutor (três ocorrências) e a pergunta retórica (uma ocorrência).

Dentre os dez textos coletados na terceira série do Ensino Médio, todos apresentam algum tipo de recurso aos mecanismos de cortesia positiva, oito, aos de cortesia negativa, e dois, aos de indiretividade. Com isso, a partir do Gráfico 14, podemos, novamente, perceber o predomínio de mecanismos que provocam o efeito de solidariedade para com o interlocutor.

Gráfico 14 – Estratégias de Cortesia utilizadas nas produções textuais da terceira série do Ensino Médio II



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Como mecanismos de cortesia positiva utilizados, conforme o gráfico anterior, identificamos os recursos que provocam o efeito de percepção do outro, evidenciado mediante o interesse pelos desejos e pelas necessidades deste (dez ocorrências); os que explicitam e pressupõem que o locutor tenha conhecimentos sobre os desejos do outro (nove ocorrências); e os que provocam o efeito de inclusão do interlocutor (duas ocorrências). Já o mecanismo de cortesia negativa utilizado consistiu no recurso que provoca o efeito de respeito pelo interlocutor (oito ocorrências), e o mecanismo de indiretividade foi a pergunta retórica (duas ocorrências).

#### 4.4 INTERPRETAÇÃO DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO: O ESBOÇO DE DOIS *ETHE*

Transcorridas as descrições e análises de nosso *corpus*, passamos à interpretação do *ethos*, ou dos *ethe*, esboçado(s) nas produções textuais. Por meio dos mecanismos presentes



na materialidade linguística, logramos perfilar dois tipos de *ethe*: um que tende a ser *politicamente correto* e outro que tende a ser *indelicado*.

No que se refere à Argumentação, o fato de que, em mais de um terço dos textos, são apresentados argumentos que indicam um paradoxo<sup>44</sup> com relação às teses, implícita ou explicitamente sustentadas, esboça o primeiro perfil de *ethos* que podemos denominar *politicamente correto*<sup>45</sup>. Essas ambiguidades revelam que grande parte dos locutores procura defender um ponto de vista que a sociedade está buscando consolidar, mas que ainda não foi completamente aceito e assimilado pelo próprio locutor.

A linguagem politicamente correta é a expressão do aparecimento na cena pública de identidades que eram reprimidas e recalcadas: mulheres, negros, homossexuais etc., revelando a força dessas “minorias”, antes discriminadas, ridicularizadas, desconsideradas. Pretende-se, com ela, combater o preconceito, proscrevendo-se um vocabulário que é fortemente negativo em relação a esses grupos sociais. A ideia é que, alterando-se a linguagem, mudam-se as atitudes discriminatórias (FIORIN, 2015, p. 87).

Salvo algumas exceções, esses locutores apontam nos textos que a culpa dos assédios, estupro e outros tipos de violência contra a mulher não é da vítima, mas acabam inserindo exemplos e situações em que há um choque entre o que tentam defender em suas argumentações e aquilo que está arraigado em nossa cultura machista. Por isso, designamos o *ethos* como politicamente correto.

A correção política, ou o politicamente correto, refere-se a uma tentativa de abrandamento ou desvinculação da linguagem discriminatória, evitando que possa ser ofensiva para certas pessoas ou grupos sociais, como a linguagem e o imaginário racista ou sexista, caso da temática escolhida pela maioria dos alunos. A expressão *politicamente correto* é usada de forma pejorativa por grupos políticos conservadores, em especial para

---

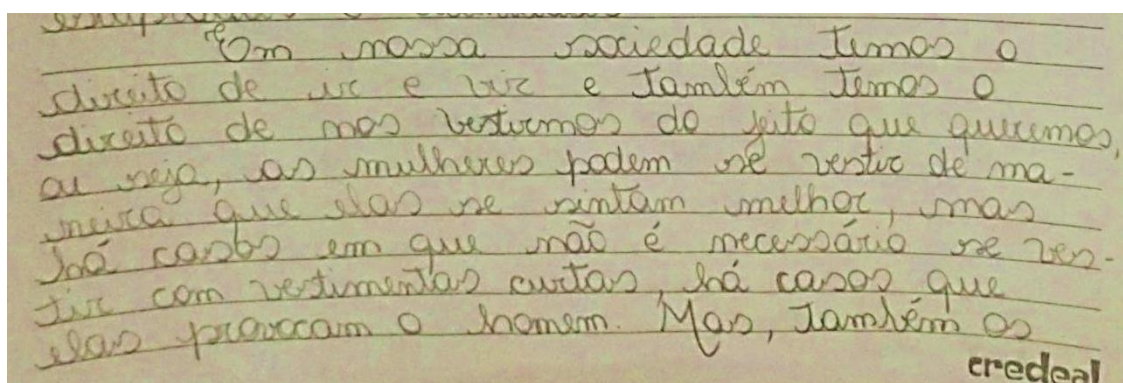
<sup>44</sup> Entendemos como *paradoxo* a aparente falta de nexos ou de lógica; contradição.

<sup>45</sup> A expressão *politicamente correto* firmou-se na língua inglesa como parte de uma ofensiva da direita estadunidense nas chamadas guerras culturais dos anos 1980 e 1990. Embora haja ocorrências da expressão em textos da *New Left* (a Nova Esquerda), foi nessas batalhas que o termo passou a funcionar como designação de um suposto autoritarismo policialesco da esquerda no uso da linguagem. A esfera do politicamente correto abrangia classe, raça, gênero, orientação sexual, nacionalidade, descapacitação etc. No entanto, o exemplo paradigmático sempre foi racial. Enquanto parte significativa dos negros dos Estados Unidos passava a utilizar, como autodescrição, o termo *afro-americano* –, sob a lógica de que preferiam ser identificados pela cultura de origem a ser identificados pela cor da pele –, o conservadorismo realizava simpósios como *Correção Política e Estudos Culturais*, promovido pela Conferência das Humanidades Ocidentais, em Berkeley, em 1990. Esse colóquio se propunha a examinar qual efeito tinha a pressão para se conformar a ideias atualmente na moda sobre a pesquisa acadêmica. Partia-se de uma premissa jamais demonstrada, a “pressão”, para que se adotassem expressões “politicamente corretas” (Revista Fórum, 2011).

atacar os críticos da discriminação e dos discursos de ódio. Por esse motivo, o termo pode ser compreendido como um instrumento retórico de grupos conservadores que procuram deslegitimar críticas a algumas posturas discriminatórias.

No Brasil, o termo tornou-se muito comum, de modo que o conhecimento sobre algum episódio que envolva racismo, homofobia, sexismo ou xenofobia, por exemplo, pode ser desqualificado no que concerne à expressão, que estaria “impedindo as pessoas de serem elas mesmas”. É como se o *politicamente correto* fosse um ser com vontade própria, um movimento, que se apossaria das opiniões das pessoas, pois seria mais bem aceito socialmente. Podemos observar um exemplo de como esse *ethos* se constrói a partir dos mecanismos linguísticos utilizados no excerto a continuação.

[T202/PT40/SE01]



Nessa produção textual, o locutor parecia desenvolver a tese de que todos, mulheres e homens, têm o direito de utilizar a roupa que queiram, no entanto, o emprego de *mas*, conjunção adversativa, introduziu um argumento que se opôs ao ponto de vista que estava sendo defendido até o momento, manifestando uma incompatibilidade. Essa falta de relação lógica entre tese e alguns argumentos ou expressões utilizadas nas produções textuais, provoca o efeito de que há duas imagens discursivas concorrendo simultaneamente à adesão.

A imagem recorrente e que busca sobrepor-se, nesse caso, é a cortês, criando um efeito de respeito às mulheres. Embora em menor proporção, é a imagem descortês que se evidencia no texto, não a cortês. Esse efeito sugere que, em nossa sociedade, os mecanismos linguísticos que adquirem sentido de descortesia se destacam sobre os que adquirem sentido de cortesia.

Esse conjunto de fatores perfila um *ethos* que denominamos *politicamente correto*, pois notamos a falta de coerência entre tese e argumentos a partir de uma tentativa malograda

de tornar a linguagem “neutra” em termos de discriminação e de evitar que pudesse ser ofensiva para determinados interlocutores.

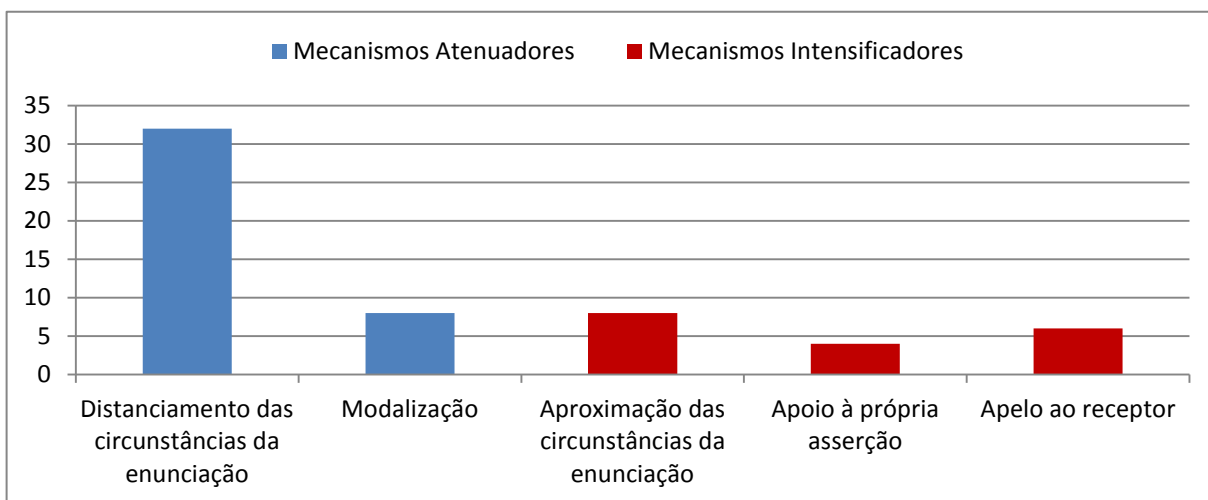
A linguagem politicamente correta leva-nos a pensar em uma série de aspectos a respeito do funcionamento da linguagem. O primeiro é que, conforme alegava Aristóteles, na *Retórica*, aquele que fala ou escreve cria, ao produzir um texto, uma imagem de si mesmo. Sem dúvida, a presença de certas palavras em determinado texto faz que ele expresse uma opinião racista, machista, etc., criando uma imagem de que seu locutor é alguém que tem preconceito contra as mulheres, os negros, os índios, os homossexuais e assim por diante (FIORIN, 2015, p. 88).

Existem expressões que, devido a seu processo sócio-histórico de significância, associaram-se automaticamente ao racismo, à discriminação e ao preconceito, fazendo com que se convertessem em termos censuráveis. O que necessitamos discutir em sala de aula é se semelhante condenação de determinadas formas linguísticas acarretou a redução ou extinção dos sentidos e das atitudes que vinculavam. Sabemos que isso não ocorreu e, por esse motivo, devemos fomentar a formação humana nas escolas a fim de que os estudantes reconheçam que não é a forma que detêm os sentidos. Os sentidos surgem a partir do uso que os locutores fazem dos mecanismos linguísticos em contexto. *A priori*, as expressões não são racistas, discriminatórias e preconceituosas, essas características reprováveis pertencem ao sujeito que da língua se apropria e nela e por ela se constitui. Conseqüentemente, a modificação dos sujeitos é imprescindível.

O *ethos politicamente correto* provoca um efeito superficial de cortesia. Para os interlocutores que não percebem a hesitação, cria-se uma imagem cortês do locutor, que se mostra preocupado e interessado pelos problemas que envolvem a violência contra a mulher. Entretanto, o interlocutor atento percebe que há uma imagem tentando sobrepor-se à outra e que a tentativa de emprego de mecanismos de cortesia falha ao deixar vestígios de um *ethos* contrário.

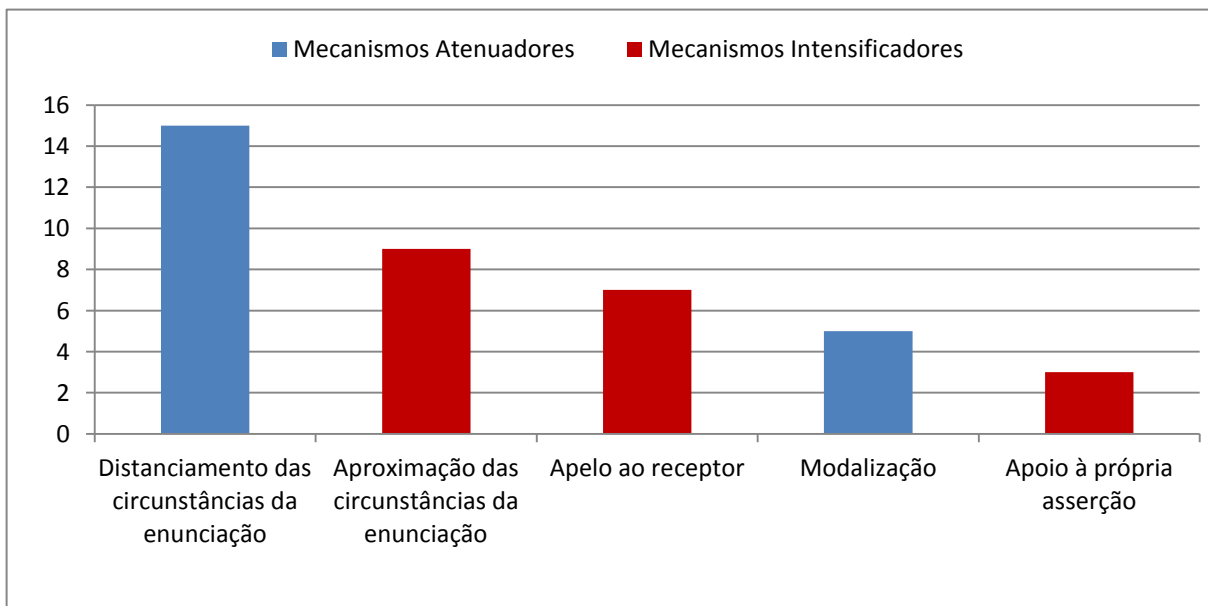
A análise da materialidade linguística desde a perspectiva da (Des)Cortesia nos permite delinear o segundo tipo de *ethos* que logramos identificar em nossa pesquisa. Tanto nas primeiras versões quanto nas segundas, houve a predominância de recursos atenuadores nos textos dos locutores, como podemos verificar, respectivamente, nos Gráficos 15 e 16.

Gráfico 15 – Síntese dos mecanismos atenuadores e intensificadores utilizados em produções textuais das três séries do Ensino Médio I



Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

Gráfico 16 – Síntese dos mecanismos atenuadores e intensificadores utilizados em produções textuais das três séries do Ensino Médio II

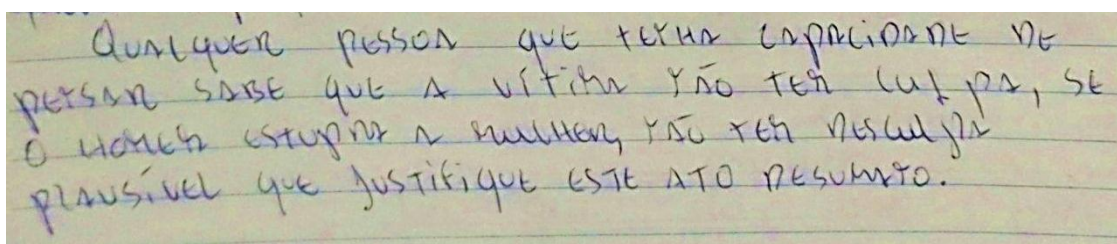


Fonte: (arquivo pessoal, 2016).

No entanto, independentemente do registro total de 60 mecanismos de atenuação frente a 36 mecanismos de intensificação, o *ethos* com maior número de recorrências entre as

produções textuais tende a ser *indelicado*. Devemos considerá-lo como descortês, pois estaria relacionado ao efeito do emprego de alguns mecanismos linguísticos intensificadores que parecem ameaçar as faces positiva e negativa do interlocutor (vocativos, verbos no imperativo, expressões da modalidade oral e léxico desapropriado). Podemos observar um exemplo de como esse *ethos* se constrói a partir dos mecanismos linguísticos utilizados no excerto a continuação.

[T202/PT43/SE01]



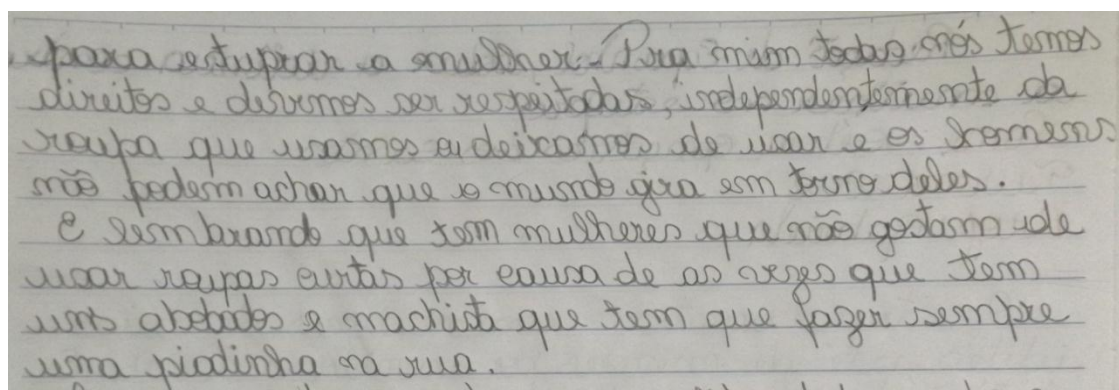
Qualquer pessoa que tenha capacidade de pensar sabe que a vítima não tem culpa, se o homem estuprar a mulher, não tem desculpa plausível que justifique este ato resumido.

Nesse trecho, ao afirmar que *Qualquer pessoa que tenha capacidade de pensar sabe que a vítima não tem culpa*, fica implícito o efeito de menosprezo pela capacidade intelectual do interlocutor que pensa ou age de maneira diferente da manifestada, configurando-se como mecanismo de descortesia. De modo análogo a esse exemplo, em grande parte dos textos dos alunos, o *ethos* esboçado reflete uma tendência a que chamamos *indelicada*, pois há a presença de algum argumento, comentário ou expressão semelhante à anterior em que se desqualifica uma parcela dos interlocutores.

Os textos cujo *ethos* foi classificado sob essa nomenclatura, não são, em sua totalidade, elaborados por meio de mecanismos de descortesia, efetivamente, neles se apresentam mais mecanismos atenuadores que intensificadores. Todavia, apesar de que sejam menos empregados, os mecanismos intensificadores provocam um efeito que se sobrepõe aos dos mecanismos atenuadores, fazendo com que a descortesia seja destacada.

Podemos notar, neste outro exemplo, que o uso de adjetivos depreciativos, *abobados* e *machista*, guiam a atenção do interlocutor para o final do parágrafo, tornando a tese, *todas temos direitos e devemos ser respeitadas, independentemente da roupa que usamos ou deixamos de usar*, um elemento secundário:

[T202/PT41/SE01]



Teoricamente, o predomínio de mecanismos de atenuação resultaria em um efeito de cortesia dentro das produções textuais, entretanto, podemos refletir que os mecanismos de expressão de descortesia, ainda que em menor quantidade, provocam um efeito de impacto mais relevante que os de cortesia na sociedade brasileira.

A partir do esboço desses dois *ethe* e das reflexões que suscitam no que se refere à união entre forma(s) e sentido(s), reafirmamos que somente podemos interpretar os mecanismos linguísticos a partir dos efeitos que esses adquirem quando utilizados em contexto. Ainda que existam mecanismos previamente estabelecidos e relacionados à cortesia e à descortesia, é a partir da análise do enunciado em sua totalidade e em contexto, isto é, da análise de cada produção textual, que podemos levantar hipóteses sobre a produção de sentidos.

É necessário distinguir, neste sentido, o conhecimento que o pesquisador adquire e produz por intermédio dos mecanismos linguísticos identificados e interpretados – conhecimento linguístico –, do conhecimento que o professor-pesquisador já possuía ou acabou desenvolvendo sobre os sujeitos implicados no processo – conhecimento extralinguístico.

Enquanto a interpretação feita pelo pesquisador sobre os mecanismos presentes na materialidade linguística revela dois *ethe* descortesias, a interpretação feita pelo professor-pesquisador sobre os mecanismos verificados na materialidade linguística, aliada aos conhecimentos extralinguísticos que este possui, pode revelar dois *ethe* anticortesias. A anticortesia é uma descortesia aparente, que assim poderia ser entendida se julgássemos as formas empregadas fora de seu contexto de uso concreto, sem levar em consideração a relação entre os interlocutores.

Quando levamos em consideração a relação entre os interlocutores, aluno-aluno e aluno-professor, podemos compreender o emprego desses mecanismos de aparente descortesia como recursos autorizados pelo contexto, convertendo-se, dessa maneira, em formas anticortesias. Entre os próprios alunos, independentemente da idade e do sexo, no contexto do IELGPV, é comum escutarmos aquilo que consideramos “xingamentos”, seja quando estão concordando ou discordando entre si e quando estão se divertindo ou “brigando”. Nesses casos, o vocabulário só converte-se em descortês durante as desavenças, pois é a situação de embate que modifica o sentido que as expressões adquirem.

Entre alunos e a maioria dos professores, existe uma relação de (in)formalidade bastante variada que depende de como os professores se relacionam com os alunos. Os professores mais distantes recebem tratamento menos informal, os mais próximos, um tratamento mais informal. No caso específico da condutora desta pesquisa, o relacionamento com os alunos se caracteriza como de tendência à informalidade.

Ao considerar os aspectos de relacionamento entre os interlocutores, podemos afirmar que existe a possibilidade de que, ao escrever pensando nos colegas como pares ou na professora que lhes solicitou a entrega dos textos, os locutores sentiram-se autorizados pelo contexto a fazer uso de mecanismos de aparente descortesia. Portanto, é importante que os alunos tenham acesso ao conhecimento referente à adaptação de suas produções à modalidade, escrita ou oral, e ao tipo de registro, formal, semiformal ou informal, nas instituições escolares, pois muitos dos textos, principalmente os de primeira versão, perdem a força argumentativa ao apresentarem mecanismos inadequados à modalidade ou ao registro.

No decurso da análise das produções textuais dos alunos, percebemos que a argumentação, ou seja, a articulação do *logos* como meio de persuasão, carece de amadurecimento e desenvolvimento no que se refere à comprovação e justificativa do ponto de vista defendido. Dessa maneira, a adesão às teses apresentadas se direciona aos outros dois meios de persuasão, segundo a perspectiva aristotélica, o *ethos* e o *pathos* uma vez que, em nossa sociedade, o apelo às imagens do locutor e dos interlocutores também pode conduzir ao convencimento ou à persuasão.

Esses meios de persuasão implicam os aspectos relacionados, respectivamente, à projeção de uma imagem e às emoções do(s) (inter)locutor(es). Por ser dialogal, a Argumentação Retórica pressupõe uma situação dupla de interação e de coenunciação: é dialógica, pois se dirige a um interlocutor e, direta ou indiretamente, a outras vozes; e, ao

mesmo tempo, dialogal, pois presume a diferença de perspectivas de modo que os interlocutores possam intercambiar seus argumentos. Assim, a importância do aporte da Linguística da Enunciação reside na introdução do conceito de sujeito discursivo. Se conseguimos distinguir entre locutor e enunciador, uma argumentação jamais será conflitual. Isso só acontece quando os locutores se identificam ou são identificados com os enunciadores.

O objetivo geral que buscávamos alcançar, por meio desta pesquisa, foi verificar como e quais os *ethe* seriam esboçados, nas produções textuais de alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria (RS), a partir de conceitos pertencentes à Teoria da (Des)Cortesia, à Argumentação Retórica e à Linguística da Enunciação.

Com base na análise realizada, delineamos dois *ethe*, um *politicamente correto* e outro *indelicado*, ambos de tendência descortês/anticortês, a partir da sobreposição dos efeitos de sentido dos mecanismos de intensificação sobre os de atenuação. A hipótese que sustentávamos era a de que, em todas as produções, haveria exemplos de uso persuasivo de desses mecanismos, o que se confirmou. Contudo, necessitamos esclarecer que, apesar de todas as produções apresentarem mecanismos persuasivos seja de atenuação ou de intensificação, em muitos desses textos, o locutor não consegue estabelecer a adesão dos interlocutores à tese defendida por efeito da imagem descortês/anticortês que se estabelece.

A imagem descortês, seja qual for a sua nuance, não colabora para a persuasão, nem para o convencimento dos interlocutores que têm posicionamento contrário ao defendido ou que estão em dúvida, pois pode provocar um efeito de “ameaça” as suas imagens. Esses *ethe* somente colaboram para a manutenção da adesão de uma parcela dos interlocutores que mantem a mesma tese dos locutores e que está de acordo com um discurso menos polido.

Acreditamos que, nesse caso, a escolha do assunto foi relevante para fomentar esse tipo de imagem. A *relação entre o comportamento feminino e o assédio* foi o tema escolhido por cerca de 91% dos locutores e todos eles afirmam que o assédio contra a mulher é intolerável e, portanto, rebatem o machismo com agressividade para reprimir os agressores ou para fortalecer as vítimas.

Com isso, confirmamos outro aspecto da hipótese que elaboramos: a produção textual na escola, desde que se distancie da noção de produto, não se abstém de qualquer relação com uma situação autêntica de comunicação. O predomínio da descortesia nos auxilia a identificar que os locutores projetaram outros interlocutores, ademais do professor, em seus textos. Consequentemente, podemos relacionar o que se conhece como *quadro figurativo da*



*enunciação* (Benveniste [1966], 2005), característica que estrutura o diálogo, às produções textuais dos estudantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar uma produção textual, o locutor necessita assumir determinada perspectiva sobre o tema que lhe é proposto e justificá-la com argumentos. A partir dos efeitos de sentido provocados a partir materialidade linguística que o próprio locutor emprega – marcas temporais, espaciais, pessoais, etc. presentes em seu texto –, podemos delinear uma imagem discursiva do locutor dessa produção textual.

Nos estudos sobre (Des)Cortesia e Anticortesia, os autores e estudiosos discorrem acerca de um conjunto de estratégias cujo objetivo seria mitigar ou evitar as possíveis tensões que surgem quando o locutor se depara com um conflito entre os seus objetivos e os do interlocutor. No caso das produções textuais, a problemática entre os interlocutores residiria na discrepância em relação aos pontos de vista sobre os temas escolhidos.

Por isso, é importante que os alunos tenham acesso aos saberes relativos a essa teoria linguística para que possam utilizar conscientemente os mecanismos atenuadores e intensificadores que mais lhes convenham e, principalmente, que os professores tenham uma formação sólida no que se refere aos usos da língua da língua em contexto a fim de que tornem a aprendizagem dos alunos mais significativa e que aprendam com os estudantes de que maneiras eles fazem com que a língua signifique.

Conhecer tais mecanismos deveria integrar os conteúdos de aprendizagem de uma língua e da discussão sobre cultura nas escolas e nas universidades, já que, por constituírem uma possibilidade de aproximação do ensino de língua aos seus usos e às suas funções, os estudos sobre a (Des)Cortesia fazem parte da consciência linguística. No entanto, como sua filiação aos estudos da área da Pragmática, a Teoria da (Des)Cortesia vincula-se a uma noção de sujeito empírico, dono de seu dizer, buscamos integrá-la à noção de sujeito enunciativo, que se faz na e pela materialidade linguística.

Por estar atrelado à ênfase nos efeitos de sentido que emergem de dada materialidade linguística, o aporte da Linguística da Enunciação fez-se necessário e pertinente nesta pesquisa. O ponto de vista desse campo de estudos supõe uma estreita e interdependente relação entre formas linguísticas – seus usos e suas funções – e sentidos, o que resulta em se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos.

Não podemos afirmar, assim, que os sentidos de um texto são estabelecidos exclusivamente pelos recursos extralinguísticos, nem exclusivamente pelos recursos linguísticos. Afinal, o sentido atribuído às formas está relacionado aos usos que delas fazemos, aos interlocutores envolvidos, ao contexto sócio-histórico com o qual se identificam, ao tempo e ao espaço em que estes estão inseridos. Dessa maneira, por ser variável e indeterminado, o sentido surge como efeito (OCN, 2006) que pode apenas ser previsto pelo locutor, mas jamais predeterminado ou assegurado, pois também depende de seu interlocutor.

Embora nos concentremos no estudo do *ethos*, não podemos deixar de salientar que o sujeito discursivo é construído em função da imagem que se projeta do enunciatário. Assim, um enunciador com *ethos* de tendência indelicada estará relacionado a um efeito patêmico também indelicado, por exemplo. A partir dessas considerações, retomamos e confirmamos a nossa hipótese de que, em todas as produções, há exemplos de uso persuasivo de mecanismos de (des)cortesia o que descaracteriza as produções textuais escolares como artificiais, pois nelas se instauraram o que Benveniste ([1966] 2005) denominou *quadro figurativo da enunciação*, característica que estrutura o *diálogo*.

Portanto, a integração dos três campos de estudo em Linguística que utilizamos como base para esta dissertação, Teoria da (Des)Cortesia, Argumentação Retórica e Linguística da Enunciação, quando utilizada em sala de aula, pode auxiliar a formação humana dos estudantes, uma vez que considera o “outro” no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Partir do reconhecimento do outro, da diferença e da diversidade primeiramente dentro da língua materna, para, com base nesses conhecimentos, reconhecer o outro em língua estrangeira é uma das maneiras de levar o estudante a ver-se e (re)construir-se como sujeito, ou seja, a reconhecer sua identidade (OCN, 2006). Esse processo de relacionamento entre *eu-tu* permite que o estudante vislumbre o lugar do outro e possa fazer uso de tais saberes nas mais variadas esferas do cotidiano: nas produções escolares, nos relacionamentos conjugais e familiares, no trabalho, nas relações com os prestadores de serviços etc.

De modo geral, destacamos a importância desta pesquisa, primordialmente no que se refere à articulação entre as teorias linguísticas que utilizamos e o ensino-aprendizagem em sala de aula por meio da pesquisa de campo. Embora a pesquisa sobre produções textuais não seja algo inédito no percurso de estudos do PPGL da UFSM, dentre os fatos que tornam esta investigação pertinente, ressaltamos o papel da escola, que não se restringiu a uma mera fonte

de dados para o desenvolvimento de nossa pesquisa, e, também, o papel do pesquisador, que não analisou tais dados como simples espectador crítico da realidade observada.

Buscamos promover uma atmosfera de cooperação, de “conhecer para agir, de agir para transformar” (THIOLLENT, 2011, p. 106), ou seja, de intervir nesse ambiente e de dialogar com aqueles que dele fazem parte, a fim de fomentar as ações pedagógicas ali desenvolvidas. Desse modo, acercamos teoria e prática.

Sabemos que, em nossa área, são inúmeros os casos de licenciados em Letras que se afastam do ambiente escolar ou que acabam não conhecendo a realidade interna dessas instituições de ensino para se dedicar exclusivamente à pesquisa, e, ao mesmo tempo, também são incontáveis os professores, tanto da rede estadual quanto da rede privada, que não retornam à universidade para a formação continuada. Conhecemos o ônus e o bônus de cada uma dessas escolhas, e ambas as realidades são preocupantes.

Aliar as teorias estudadas durante a (pós)graduação em uma universidade pública à prática como professora em uma escola estadual é uma maneira de retribuir à sociedade pelo investimento que ela fez em todos esses anos de estudos. Aqueles que se lançam a esta dupla tarefa, de professor-pesquisador, têm o conhecimento da prática e colocam o conhecimento em prática. A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua atuação profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes e relações) que o auxiliem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação e humanização dos alunos.

Outro aspecto que merece destaque em nossa pesquisa é a tentativa de articulação entre alguns estudos de base pragmática (Cortesia, Descortesia, Anticortesia e Argumentação Retórica) e de base enunciativa (Linguística da Enunciação) que, ao mesmo tempo em que se aproximam no que tange à consideração do sujeito em sua relação com o uso da língua(gem), distanciam-se no que concerne à compreensão da noção de sujeito a partir de perspectivas diferentes.

O último ponto que ressaltamos consistiu-se em nossa opção por investigar textos oriundos da realidade escolar da rede pública periférica de Santa Maria, o que exigiu, além da análise do material coletado, um constante processo de (re)elaboração das atividades no IELGPV devido aos fatores extra e intraescolares, que, assim como no contexto regular de sala de aula, acabam modificando o planejamento do professor-pesquisador.

Esta pesquisa foi a primeira dentro do percurso de nosso grupo de estudos que se dedicou à análise de textos oriundos da realidade escolar e, como consequência, estimulamos outros colegas à realização de pesquisas neste sentido. Por isso, acreditamos ter dado nossa parcela de contribuição aos estudos da área ao intensificar a pesquisa sobre e no ambiente escolar e, também, pelo fato de propormos que, na construção de sentido, os mecanismos de expressão de descortesia se sobrepõem aos de expressão de cortesia.

Na busca de compreender a constituição do *ethos*, refletimos não só sobre os mecanismos atenuadores e intensificadores, os quais não estão engessados em um único nível linguístico, mas também sobre outros elementos de diferentes níveis (extra)linguísticos. Ao pensarmos, portanto, no uso desses elementos na argumentação, a partir dos efeitos de sentido associados ao *ethos*, estamos produzindo conhecimento na área da Linguística.

Nosso *corpus* não esgota suas possibilidades de interpretação apenas por meio de nossa pesquisa, os textos ainda podem ser amplamente analisados e discutidos a partir de outras áreas de estudo em Linguística, como os Estudos sobre Oralidade, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação e a Linguística Aplicada, por exemplo. Este estudo demonstra que o trabalho com produções textuais de alunos de escolas públicas periféricas é enriquecedor.

Nos textos produzidos pelos alunos, há inúmeras inadequações ortográficas e argumentativas, mas isso não impede que, como analistas da língua, observemos as influências da oralidade na escrita, as repetições, os mecanismos de interpelação, os mecanismos de mitigadores e enfatizadores, etc. Obviamente que, entre essas produções e textos na modalidade escrita de variedade padrão da língua, existe um caminho a percorrer. No entanto, enquanto professores, precisamos respeitar sua linguagem e buscar aprender com eles sobre o seu funcionamento. É necessário, também, que o estimulemos a formar uma consciência linguística que lhe permita saber que, ao usar uma ou outra variedade linguística e distintos mecanismos linguísticos, pode estar esboçando diferentes imagens, isto é, diferentes *ethos*.

Enquanto professores, precisamos ser interlocutores de nossos alunos, e não somente avaliadores. Respeitando sua palavra, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando e sugerindo, tornamo-nos coenunciadores, momento em que o ensino-aprendizagem deixa de ser apenas avaliação de um produto pronto para ser construção conjunta de saberes. Assim, em vez de atribuímos conceitos ou notas baixas aos alunos,

façamos com que, a cada nova enunciação, ele perceba a repercussão das marcas que deixou no enunciado, da imagem discursiva que esboçou, dos mecanismos linguísticos de (des)cortesia ou anticortesia que empregou e dos efeitos dessas escolhas no interlocutor.

Por meio de “uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios” (GINZBURG, 1989, p. 154), que, em nossa investigação, referem-se aos mecanismos linguísticos utilizados nas produções textuais, objetivamos examinar uma amostra de 35 textos de alunos das três séries de Ensino Médio do turno vespertino do IELGPV, uma escola da rede pública estadual de Santa Maria, a fim de verificar como e quais *ethe* seriam esboçados nessas argumentações, a partir de conceitos pertencentes à Teoria da (Des)Cortesia, à Argumentação Retórica e à Linguística da Enunciação.

Buscamos delinear esse esboço mediante a identificação, descrição, análise e interpretação dos principais mecanismos linguísticos atenuadores e intensificadores de pontos de vista empregados na argumentação em tais produções textuais para construir e preservar as imagens positiva e negativa dos locutores, conforme prevê a Teoria da (Des)Cortesia, para, a partir desses indícios de vertente pragmática, delinear os *ethe* discursivos dos enunciadores com base no que propõe a Linguística da Enunciação.

Por intermédio do reconhecimento da sobreposição dos efeitos de sentido dos mecanismos de intensificação sobre os de atenuação, a análise da materialidade linguística de nossa amostra de 35 produções textuais nos permitiu delinear dois *ethe*: um que tende a ser *indelicado*, e outro que tende a ser *politicamente correto*.

O primeiro, *indelicado*, tende a ser descortês, pois estaria relacionado ao emprego de alguns mecanismos linguísticos intensificadores que ameaçam as faces positiva e negativa do interlocutor (vocativos, verbos no imperativo, expressões da modalidade oral e léxico desapropriado).

Já o segundo, *politicamente correto*, aparenta ser cortês, pois estaria associado ao emprego de alguns mecanismos linguísticos atenuadores que preservam as faces positiva e negativa do interlocutor (pronomes e verbos na terceira pessoa do plural, marcadores de opinião e aspas). Contudo, a presença de argumentos que contrariam ou enfraquecem a tese sustentada revela uma imagem discursiva, de fato, descortês.

Em síntese, os resultados decorrentes desta dissertação indicam que o *ethos* é um elemento que pode ser delineado desde as mais variadas perspectivas analíticas e teóricas, não

somente as que adotamos. Por ser um fator de fundamental importância para o processo persuasivo no país em que vivemos, seu conceito e seu uso deveriam ser discutidos em todas as nossas instituições de ensino, da Educação Básica até o Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, R. (org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Madrid: Editorial Gredos, 1999.
- BENVENISTE, E. (1966). **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Pontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. (1974). **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Pontes, 2006.
- BRASIL/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A redação no ENEM 2013: guia do participante**. Brasília, 2013.
- BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. 2ª versão revista. Brasília: 2016. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> Acesso em: 31/10/2016.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
- BRASIL/MEC. **Orientações Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: 2006. pp 128-155.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- BRAVO, D.; BRIZ, A. (eds.). **Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona: Ariel Editorial, 2004.
- BROW, P.; LEVINSON, S. **Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CRUZ, M. C. **A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção**. Dissertação de mestrado. Maringá: Curso de Pós-Graduação, em Letras, 2005.
- DUCROT, O. **O dizer e o Dito**. São Paulo: Pontes, 1984.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FLORES, V. N; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.



FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.  
FRANCO, M. L. P. B. **Porque o conflito entre as tendências metodológicas não é falso**.  
Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n. 66, 1985.

FUCHS, Catherine. **As problemáticas enunciativas**: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Alfa: Revista de Linguística da UNESP, São Paulo, n.29, p.111-129, 1985.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOFFMAN, E. (1967). **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. São Paulo: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. (1959). **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução: Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. São Paulo: Vozes, 2011.

GOMES DA SILVA, T. C. As marcas da enunciação nas cartas dos leitores: um estudo semântico-argumentativo. **ReVEL**, v. 9, n.º 16, p. 61-85, 2011.

GRACIO, R. A. Que fenómenos estuda a teoria da argumentação? Em que consistem as suas tarefas descritivas? **Revista Filosófica de Coimbra**. Coimbra, n. 33, p. 125-146, 2008.

\_\_\_\_\_. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n.1, p. 117-128, nov. 2011.

GRATEROL, R. **La investigación de campo**. Maestría en Políticas Públicas. Venezuela: Escuela de Derecho de Merida, s/d.

HAVEKATE, H. **La cortesía verbal**: estudio pragmalingüístico. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MACK, D. R. **A constituição do ethos na argumentação**: um estudo dos marcadores discursivos no ensaio jornalístico. Dissertação de mestrado. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCO, M. A.; GARCÍA, M. J. B. **La cortesía en la comunicación**. Madrid: Arcolibros, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONISIO, A. P;

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORESI, E. (org.). **Metodologia da Pesquisa**. Programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e tecnologia da informação: UCB, 2003.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PILAR, J. **A redação de vestibular como gênero** In.: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: EDUSC, 2002, pp. 159-172.

PLANTIN, C. (2005). **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

REBOUL, O (1991). **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REVISTA FÓRUM. **As origens da expressão “politicamente correto”**. Outro Olhar [online], 2011. Disponível em: <  
<http://www.revistaforum.com.br/idelberavelar/2011/04/04/as-origens-da-expressao-politicamente-correto/>> Acesso em: 16/10/2016.

RIO GRANDE DO SUL/SEDUC. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. SEDUC: Porto Alegre, 2011.

RODRÍGUEZ, C. F. **La gramática de la Cortesía en español/LE**. Madrid: Arco Libros S.A.: 2010.

SAUSSURE, F (1916). **Curso de Linguística Geral**. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, n. 11, p. 05-06, Mai/Jun/Jul/Ago de 1999.

THIOLLENT, M (1947). **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de Gramática em uma perspectiva textual-interativa e qualidade de vida. In: 7ª. JORNADA NACIONAL DE LITERATURA, 237, 1997, Uberlândia. **Anais**

**Eletrônicos.** Uberlândia: UFU, 1997. Disponível em: <[http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo\\_ensino\\_gramatica\\_perspectiva\\_qualidade\\_vida.pdf](http://www.mel.ileel.ufu.br/homepages/travaglia/artigos/artigo_ensino_gramatica_perspectiva_qualidade_vida.pdf)>. Acesso em: 24/04/2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>> Acesso em: 16/03/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Comissão Permanente do Vestibular. **Prova de redação no vestibular da UFSM 2014**. Santa Maria, 2014.

VIDAL, M. V. E. **Introducción a la pragmática**. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1999.

\_\_\_\_\_. **Aportaciones de la Pragmática**. Departamento de Lengua Española y Lingüística General: UNED s/d. Disponível em: <<http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf>> Acesso em: 24/02/2013.

YOUTUBE. **Justiça: conheça a história de Elisa, papel de Debora Bloch**. Rede Globo de Televisão, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=srmPXKOs1S8>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

YOUTUBE. **"A corrupção é um mal social", afirma Leandro Karnal**. Canal Brasil, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jv6F1tJ-8C4>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

YOUTUBE. **Senegaleses em Passo Fundo/RS**. UPF TV, 2012. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0Um\\_mPmYej4&t=31s](https://www.youtube.com/watch?v=0Um_mPmYej4&t=31s)>. Acesso em: 30 ago. 2016.

YOUTUBE. **MULHERES que se dão ao respeito não são estupradas tem aceitação de 1/3 no Brasil**. GloboNews – Edição das 10h: 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=giFseDrNzS4&t=158s>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

YOUTUBE. **Assédio, agressão pública: Homens que se aproveitam da superlotação**. TV Cultura – Jornal da Cultura 1ª Edição, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HiWXLbxe1Kk&list=PLdnZUpbQ9PflNxeLZEKl5zxJ7bEugu9DY>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

YOUTUBE. **Mario Sergio Cortella 'A ética é, acima de tudo, escolha'**. GNT – Saia Justa, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7KTnF74Vs3A>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

YOUTUBE. **Repórter Justiça - Acesso à Justiça no Brasil (11/01/14) (1/3)**. TV Justiça – Repórter Justiça, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UP4xKD994lc>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

## ANEXOS

## ANEXO A – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS I: 102

	<b>Título</b>	<b>Mecanismos Atenuadores</b>	<b>Mecanismos Intensificadores</b>	<b>Cortesia Positiva</b>	<b>Cortesia Negativa</b>	<b>Ethos</b>
<b>1</b>	Comportamento feminino I	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural; - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (pra mim, acho);		1 - 9	5	Indelicado
<b>2</b>	Comportamento feminino II	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do plural;				Outro
<b>3</b>	Cultura do estrupos	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;				Politicamente Correto
<b>4</b>	O comportamento feminino I	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;		1 - 9		Politicamente Correto
<b>5</b>	O comportamento feminino II	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;	- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural;	1 - 4 - 9 - 12		Politicamente Correto
<b>6</b>	O comportamento feminino III	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (pegadoura, puta, vagabunda, gostoso); - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (eu acho, acho);	- Apoio à própria asserção: não se olham no espelho;	1 - 9	5	Indelicado
<b>7</b>	Roupas não é o Caráter	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;		1 - 9	5	Indelicado
<b>8</b>	Sem título I	- Distanciamento das circunstâncias de				Politicamente correto

		enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural; - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (minha opinião);				
9	Sem título II	- Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (eu acho);				Politicamente Correto
10	Sem título III	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural (todo homem);		1 - 9		Politicamente Correto
11	Sem título IV	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;		1 - 9	5	Politicamente Correto
12	Sem título V		- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural; - Apelo ao receptor: mas me diga isso nunca foi motivo para vocês homens;	1 - 9 - 12	5	Indelicado
13	Sem título VI	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia;	- Apoio à própria asserção: Não é assim!	1 - 9	5	Indelicado
14	Somos livres	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do plural, uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (pergunta retórica);	- Apelo ao receptor: imaginem	1 - 9	5 Indiretividade: 10	Outro
15	Violência contra mulher I	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural; - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (acho, eu acho)		1		Indelicado
16	Violência contra mulher II	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do		1 - 9	5	Outro

		singular e do plural, uso da primeira pessoa do plural, polifonia (aspas);				
17	Vitória das mulheres	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;		1		Politicamente Correto

## ANEXO B – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS I: 202

	Título	Mecanismos Atenuadores	Mecanismos Intensificadores	Cortesia Positiva	Cortesia Negativa	Ethos
18	Corrupção		- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do plural;	4		Outro
19	Em cima do muro	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: polifonia (citações da bíblia);	- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural;	4		Outro
20	O comportamento feminino atual	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do plural; polifonia (aspas, digamos assim, pergunta retórica), uso da terceira pessoa do singular e do plural;	- Apelo ao receptor: saibam;	1 – 4 – 9 - 12	5 Indiretividade: 10	Politicamente Correto
21	Preconceito Contra Mulher	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (dizem);		1 - 4		Indelicado
22	Preconceitos contra mulheres em caso de estupro	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (aspas, exemplos); - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (eu acho, acho);	- Apoio à própria asserção: homens deveriam ter um pingão de vergonha na cara.	1 - 4 - 9	5	Indelicado
23	Sem título I	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;	- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural;	1 - 9	5	Outro

		- Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (na minha opinião, acho, pra mim);	- Apelo ao receptor: temos;			
24	Sem título II	- Distanciamento das circunstancias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural; - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (eu acho);	- Apoio à própria asserção: agora uma mulher não pode sair com a roupa que quer porque pode ser abusada, estropada; - Apelo ao receptor: bom, aí tu para e pensa;	1 - 4	5	Politicamente correto
25	Um crime não visto	- Distanciamento das circunstancias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, uso da primeira pessoa do plural, polifonia (aspas) - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (minha opinião);		1 - 4 - 9	5 Indiretividade: 10	Outro
26	Violência contra a mulher I	- Distanciamento das circunstancias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, uso da primeira pessoa do plural, polifonia (aspas, dito popular);		1 - 4 - 9	3	Indelicado
27	Violência contra a mulher II	- Distanciamento das circunstancias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;		1 - 9		Indelicado

### ANEXO C – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS I: 302

	<b>Título</b>	<b>Mecanismos Atenuadores</b>	<b>Mecanismos Intensificadores</b>	<b>Cortesia Positiva</b>	<b>Cortesia Negativa</b>	<b><i>Ethos</i></b>
28	A violência contra as mulheres	- Distanciamento das circunstancias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (dizem); - Atenuar a asserção modalmente:		1	5	Politicamente Correto

		marcadores de opinião (pra mim, acho)				
29	Estupro	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural; polifonia (aspas);	- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural; - Apelo ao receptor: temos, você, botem isso em suas cabeças;	1 - 9 - 12	5	Indelicado
30	Sem título I	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: polifonia (aspas);	- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural;	1 - 9 - 12	5	Outro
31	Sem título II	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (aspas: gírias);		4		Politicamente Correto
32	Sem título III	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do plural;		1		Outro
33	Sem título IV	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (aspas);		1 - 9		Politicamente Correto
34	Sem título V	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;		1 - 9		Outro
35	Violência contra a mulher (comportamento x estupro)	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (aspas, pergunta retórica, dizem);		1 - 9	Indiretividade: 10	Outro

#### ANEXO D – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS II: 102

	Título	Mecanismos Atenuadores	Mecanismos Intensificadores	Cortesia Positiva	Cortesia Negativa	Ethos
36	Controlar o corpo	- Distanciamento das circunstâncias de		1 - 9	10	Indelicado



	feminino e que culpa a mulher pelas agressões	enunciação: polifonia (aspas), uso da terceira pessoa do singular e do plural;				
37	Roupa não é caráter	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: polifonia (citações da bíblia);	- Apelo ao receptor: parem, param.	1 – 9 – 12	5	Indelicado
38	Somos livres	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa singular e do plural.	- Apelo ao receptor: imaginem, já pararam; - Aproximação das circunstâncias de enunciação: nós mulheres.	1 – 9 – 12	5 Indiretividade: 10	Politicamente Correto

### ANEXO E – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS II: 202

	<b>Título</b>	<b>Mecanismos Atenuadores</b>	<b>Mecanismos Intensificadores</b>	<b>Cortesia Positiva</b>	<b>Cortesia Negativa</b>	<b>Ethos</b>
39	A corrupção precisa ter uma ética	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural; - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (eu acho, acho);		1	Indiretividade: 10	Outro
40	O comportamento feminino	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;		1 – 4 – 9	5	Indelicado
41	A violência	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural; - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (na minha opinião, acho, pra mim);	- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural; - Apelo ao receptor: temos;	1 – 9	5	Outro
42	Mulher pode o que quiser	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural; - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião (eu acho);	- Apoio à própria asserção: agora uma mulher não pode sair com a roupa que quer porque pode ser abusada, estropada... - Apelo ao receptor: vão, saia;	1 – 9 – 12		Indelicado

43	Violência contra a mulher	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;		1-9	5	Indelicado
----	---------------------------	--	--	-----	---	------------

## ANEXO F – TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS II: 302

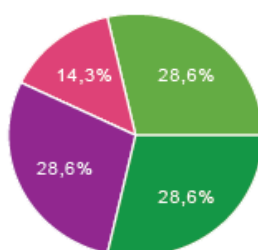
	<b>Título</b>	<b>Mecanismos Atenuadores</b>	<b>Mecanismos Intensificadores</b>	<b>Cortesia Positiva</b>	<b>Cortesia Negativa</b>	<b>Ethos</b>
44	As mulheres violentadas	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do plural; polifonia (dizem, puta)		1 - 9	5	Politicamente Correto
45	A violência	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (aspas);	- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural; - Apelo ao receptor: botem isso em suas cabeças, temos, você.	1 – 9 – 12	5	Indelicado
46	Violência contra mulher	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: polifonia (aspas);	- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural;	1 – 9 – 12	5 Indiretividade: 10	Outro
47	Estupro x violência		- Aproximação das circunstâncias de enunciação: uso da primeira pessoa do singular e do plural;	1 – 9	5	Outro
48	Violência contra mulher: como acabar	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural, polifonia (aspas); - Atenuar a asserção modalmente: marcadores de opinião;		1 – 9	5	Politicamente Correto
49	Cidadãos Íntegros	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: polifonia (aspas);	- Aproximação das circunstâncias da enunciação: nós.	1 – 9		Outro
50	Feminismo		- Aproximação das circunstâncias da enunciação: nós.	1 – 9	5	Outro
51	Mulher e a Sociedade	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: se, uso da terceira pessoa do		1 - 9	5 Indiretividade: 10	Outro

		singular e do plural;				
52	O indivíduo sobre a ética		- Aproximação das circunstâncias da enunciação: nós.	1 - 9		Outro
53	Violência contra mulher	- Distanciamento das circunstâncias de enunciação: uso da terceira pessoa do singular e do plural;		1	5	Outro

## ANEXO G – QUESTIONÁRIO

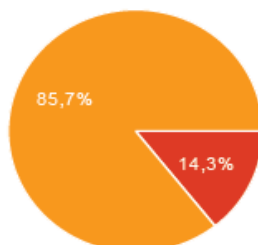
### Resumo

#### 1. Quantos anos tu tens?



14	0%
15	0%
16	0%
17	28,6%
18	28,6%
19	0%
20	14,3%
Mais de 20	28,6%

#### 2. Em que série do Ensino Médio tu estás matriculado(a)?

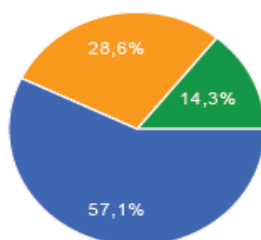


1ª	0%
2ª	14,3%
3ª	85,7%

#### 3. Em qual bairro de Santa Maria tu vives?

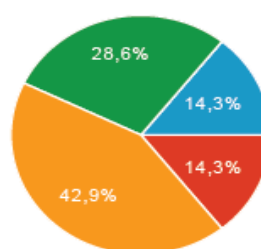
Lorenzi  
 Bairro Lorenzi  
 Não é em Santa Maria  
 Vila Formosa  
 Tomazete  
 Passo das Tropas

#### 4. Normalmente, como tu te deslocas até a escola?



A pé	57.1%
De bicicleta	0%
De ônibus	28.6%
De transporte escolar	14.3%
De carro ou moto	0%

#### 5. Quantas pessoas, contando contigo, vivem na tua casa?

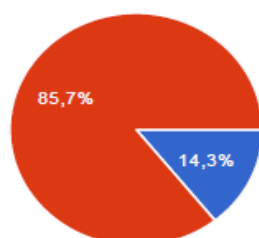


1	0%
2	14.3%
3	42.9%
4	28.6%
5	0%
De 6 a 10	14.3%
Mais de 10	0%

#### 6. Com quem tu moras?

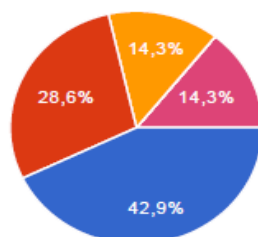
Mãe	71.4%	Noivo/Noiva	0%
Pai	57.1%	Namorado/Namorada	4.3%
Madrasta/Padrasto	0%	Filho(s)	0%
Irmão(s)	14.3%	Outros Parentes	4.3%
Avô/Avó	14.3%	Outros	0%
Tio/Tia	0%		
Primo/Prima	0%		
Esposo/Esposa	0%		

#### 7. Sobre o local onde tu moras:



É alugado	14.3%
É próprio	85.7%
É emprestado	0%
Outros	0%

### 8. Qual a renda mensal média da tua família:

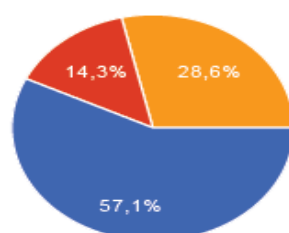


Até R\$ 880,00	42.9%
Entre R\$ 880,00 e R\$ 1760,00	28.6%
Entre R\$ 1760,00 e R\$ 2640,00	14.3%
Entre R\$ 2640,00 e R\$ 3520,00	0%
Entre R\$ 3520,00 e R\$ 4400,00	0%
Entre R\$ 4400,00 e R\$ 5280,00	0%
Entre R\$ 5280,00 e R\$ 6160,00	14.3%
Entre R\$ 6160,00 e R\$ 7040,00	0%
Entre R\$ 7040,00 e R\$ 7920,00	0%
Entre R\$ 7920,00 e R\$ 8800,00	0%
Mais de R\$ 8880	0%

### 9. Onde tu tens acesso à internet?



### 10. Tu trabalhas ou já trabalhaste?



Nunca trabalhei	57.1%
Já trabalhei	14.3%
Estou trabalhando	28.6%

### 11. Em que você trabalha?

Nada, pretendo fazer curso.

Em nd

não trabalho

Chapeamento e pintura

Sirvo ao exército

Jovem aprendiz

auxiliar administrativo

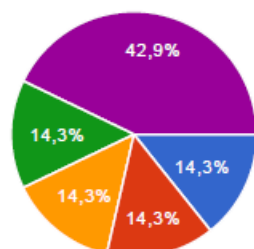
## 12. Em que seus pais trabalham?

Aposentados
Mae ,academia e oficina / pai em tudo
pai: caminhoneiro; mãe: do lar
Metalurgia
Empresas
Sao mortos
pai trabalha do frigorífico e mãe em casa

## 13. No teu trabalho ou no teu cotidiano, tu necessitas defender teu ponto de vista? Por quê?

Cotidiano
Sim,por que as vezes as pessoas estão erradas
Sim
Não, sou pau mandado - militar
Claro.pois todos devem respeitar a opinião do proximo
Pq se não me dsecontam
sim, pois sem todos pensam como eu

## 14. Após o término do Ensino Médio, tu pretendes:



Seguir estudando.	14.3%
Seguir trabalhando.	14.3%
Seguir estudando e trabalhando.	14.3%
Começar a trabalhar.	14.3%
Seguir estudando e começando a trabalhar.	42.9%
Outros	0%

## 15. Que tipo de textos tu lês?

Livros de todos os gêneros, menos terror.
De todos os tipos
Mangás
Os em braco
Nem um
Nada
todos em geral

**16. Sobre qual tipo de assunto tu discutes em redes sociais, blogs, aplicativos de mensagens instantâneas, etc.?**

Bom ai depende, eu falo abertamente se a pessoa preferir.

Sobre vários assuntos

diversos assuntos

Zueira

Gays

Nada

todos em geral

**17. Tu participas em fóruns? Que tipos de comentários tu costumavas elaborar/redatar?**

Nenhum

Não participo

Não

Sim, +18

Nao

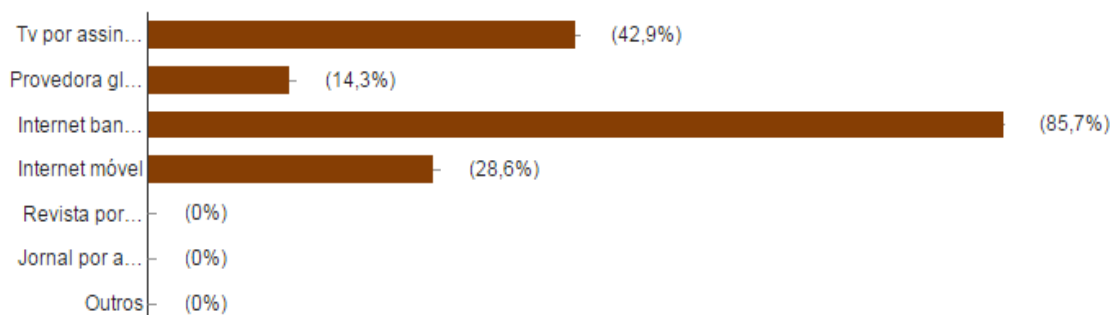
Nada

não participo

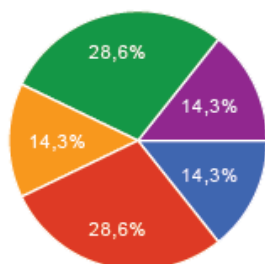
**18. Quais destes eletroeletrônicos tu tens em casa?**

Televisão	100%
Rádio	71.4%
Celular	85.7%
Telefone fixo	28.6%
Smartphone	28.6%
Tablet	14.3%
Notbook/Netbook	71.4%
Computador de mesa	14.3%

**19. Destes itens, quais tu ou tua família fazem uso:**

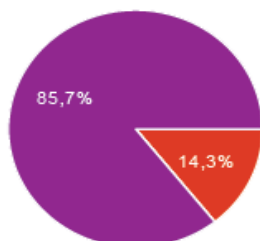


## 20. Você aceita qual tipo de pessoa em tuas redes sociais?



Qualquer pessoa, mesmo as que nunca tenhas visto.	14.3%
Qualquer pessoa que lembres ter visto.	28.6%
Somente amigos.	14.3%
Somente amigos e conhecidos.	28.6%
Somente pessoas da tua família.	14.3%
Outros	0%

## 21. Quais os critérios para bloquear ou excluir uma pessoa das tuas redes sociais?



Alguém que não concorde com as tuas postagens	0	0%
Tu não concordas com as postagens dele(a)	1	14.3%
Alguém que tenha um grande número de postagens	0	0%
Alguém que não tenha um grande número de postagens	0	0%
Alguém com quem eu tenha me desentendido (pessoal ou virtualmente)	6	85.7%
Alguém que não curte minhas postagens	0	0%
Outros	0	0%



## ANEXO H – MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NAS OFICINAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

INSTITUTO ESTADUAL LUIZ GUILHERME DO PRADO VEPPPO – Gabriela Colbeich



*OFICINAS no IELQPV.  
Material elaborado por Gabriela Colbeich de Silva.*



*Trabalho: entre questionar e argumentar.  
Material (re)elaborado por Gabriela Colbrook de Silva*



## Argumentação - Esquema Básico

TEMA	
TESE	
PREMISSA	
ARGUMENTO	
REFUTAÇÃO	
CONTRAARGUMENTO	
CONCLUSÃO	
TÍTULO	

### \_\_ Projeto de Texto \_\_

Tema: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tese/Posicionamento (a favor/contra, bom/ruim, sim/não): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Argumentos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Refutação: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



*Trabalhar: entre questionar e argumentar.  
Material (re)elaborado por Gabriela Colbachini de Silva.*



### Para começar sua argumentação...

Antes de escrever seu texto, você deve observar os seguintes aspectos:

- Processos envolvidos na escrita de um texto { Contexto espaço-temporal;  
Finalidade;  
Participantes.
- Estruturação do Texto I { Gênero Textual;  
Linguagem adequada ao gênero textual;  
Organização do tempo.
- Estruturação do Texto II { Coesão;  
Coerência.

### Para finalizar sua argumentação...

Depois de escrever seu texto, para aperfeiçoá-lo e não só corrigi-lo, você deve REVISÁ-LO. A finalidade da revisão é melhorar o texto, desenvolver o pensamento e a redação, adequá-lo aos seus objetivos. Durante a revisão, leve em consideração os seguintes aspectos:

- Conteúdo { Pertinência das informações e argumentos utilizados;  
Revisão das fontes usadas;  
Adequação do texto aos propósitos planejados;  
Texto interessante e persuasivo para o leitor;  
Ausência de ambiguidades.
- Estrutura { Gramática normativa: ortografia, pontuação, acentuação, concordância verbal e nominal; regência verbal e nominal, concordância de tempo verbal, conjunções e preposições.
- Estilo { Cacofonias;  
Pleonasmos;  
Repetição desnecessária de termos;  
Uso de clichês;  
Extensão de enunciados e parágrafos;  
Inícios;  
Transparência e objetividade.
- Estratégias de revisão { Ler a versão final do texto como um escritor, após algum tempo;  
Ler a versão final como um leitor;  
Permitir que outra pessoa leia seu texto e comente-o;  
Imaginar um diálogo com o leitor;  
Adotar uma atitude crítica em relação ao texto;  
Oralizar o texto;  
Marcar cada tipo de inadequação com canetas de cores diferentes.

### Cortesia

---



---



---



---



---