

TEXTO COMO DISCURSO: A FORMAÇÃO DO LEITOR CONSCIENTE DO PROCESSO DE ENUNCIÇÃO

TEXT AS DISCOURSE: THE FORMATION OF A CONSCIENT LECTOR OF THE PROCESS OF ENUNCIATION

Maria Aparecida Lino Pauliukonis¹
Claudia Assad Alvares²

RESUMO: Considerando-se que um texto é resultante de uma interação em uma dada situação sociocomunicativa e que está fundamentado em “contratos” sociais que preveem um projeto de fala e de influência do emissor sobre o receptor, discute-se como as novas e atuais perspectivas da Linguística do Texto e da Análise do Discurso podem contribuir para um ensino de língua mais consciente do processo enunciativo pertinente à produção textual, com base numa proposta enunciativa de análise de textos chargísticos sobre o tema do racismo.

PALAVRAS-CHAVE: Texto. Discurso. Interação.

ABSTRACT: Considering that a text is the result of the interation in a social communicative situation and that it is founded in social ”contracts” which preveew the Project of speech and influence of the subject over the receptor, this paper discusses how the new and actual perspectives of Text Linguistic and the Analyse of Discours may contribute to the teaching of language that is more consciente of the enunciative process, presented in the textual production, with a proposal of the analysis of texts of charges with the theme of racism.

KEY WORDS: Text. Discourse. Interation

Introdução

As presentes considerações partem do princípio de que todo texto é uma unidade de sentido, construída, em níveis micro e macrotextuais, com o fim de se conseguir a atenção e a adesão do receptor às propostas apresentadas pelo emissor/enunciador. Tal finalidade precípua orienta para a importância do reconhecimento e análise de operações discursivas que visam à persuasão e à sedução do leitor/ouvinte. Considerando-se a constante crise no ensino da leitura e da interpretação de textos, intenta-se contribuir para uma reflexão sobre novas metodologias de ensino de texto, que visem à melhor formação do aluno, face a questões complexas referentes ao tratamento do texto como discurso.

¹ Professora Titular de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFRJ. E-mail: aparecidalino@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. E-mail: claudia.alvares@upe.br

Primeiramente, serão apresentadas crenças que a Escola tradicional ainda mantém sobre Texto e Gramática; a seguir, um “novo” conceito de texto como unidade de sentido intencional que é fruto de uma operação estratégica; na sequência, serão discutidas questões propostas pelas teorias do Texto e do Discurso que podem contribuir para um ensino de leitura mais eficaz e produtor, a partir de análises de textos do gênero chargístico.

É grande a perplexidade de educadores, pais e alunos diante do persistente fracasso de nossos estudantes em avaliações feitas em escalas mundiais (Pisa, Prova Brasil) em que alunos logram uma classificação medíocre, nos testes que medem a proficiência em leitura e produção de texto, em ciências e em matemática. Se o assunto crise do ensino é bastante antiga, muito se tem discutido sobre ela e uma vasta bibliografia³ tem dado mostras dessa preocupação da sociedade com alunos/cidadãos considerados alfabetizados, mas que são analfabetos funcionais em vários níveis.

Consciente de que a temática é extremamente complexa e escapa a uma solução simplista, neste espaço, serão apresentadas reflexões e alternativas para o problema, mediante o exame de duas questões: a forma como ainda se processa o ensino de gramática e uma nova visão de texto, fundamentada em teorias como a Linguística do Texto e a Análise do Discurso.

Toda pesquisa ou técnica didática deriva de um conjunto de regras, crenças e atitudes em relação a seu objeto de estudo. No caso do ensino de línguas maternas, a exigência do tradicional rigor normativo baseia-se na crença de que acima das variantes linguísticas usuais, há uma norma ideal, cuja dominação implica poder e distinção em uma sociedade que prestigia as diferenças sociais e o poder de uma elite dominante. O contrário, acredita-se, seria nenhuma exigência de padrão, um aceite incondicional das variantes que encontrariam respaldo nas diversas situações de uso da língua. Felizmente existe um meio-termo que pode nos ajudar a situar a questão e isso muito se deve aos novos conhecimentos acerca do objeto de estudo — texto e Gramática — e a situação de interatividade que existe em todos os usos linguísticos. Tais noções trazem novos parâmetros para o entendimento do que seria considerar uma manifestação de texto como discurso.

Tradicionalmente o ensino de línguas tem se apoiado na normatividade e na prescrição de regras de realização da norma de prestígio; acredita-se que pela transmissão de modelos de “bom” uso e de uma metalinguagem, tradutora de um Sistema linguístico homogêneo, poder-

³ Confira autores como Marcuschi (2009), Magda Soares (2016), Neves (2013), entre tantos outros.

se-ia obter a contraparte de um desempenho eficiente na leitura e produção de seus textos.

A esse respeito, é oportuna a afirmação de Perini (2005, p. 25) sobre o ensino de gramática e sua eficácia para desempenho dos usuários na leitura e na produção de textos:

Concorda-se que o grande objetivo do ensino de língua portuguesa é levar os alunos a ler e escrever razoavelmente bem. Pergunto: será que o estudo da gramática pode ajudar na aquisição da leitura e da escrita? Acredito que a resposta é negativa. (...) Ninguém que eu saiba conseguiu até hoje levar um aluno fraco em leitura e redação a melhorar seu desempenho, apenas por meio da instrução gramatical.

Comprova a prática docente que o ensino, por meio da descrição e reconhecimento de uma modalidade linguística, por meio de metalinguagem apenas, não contribui para a eficiência dos usuários. Discute-se também a forma como os conteúdos são transmitidos em livros didáticos que privilegiam a descrição ou o reconhecimento de categorias, em detrimento da compreensão da funcionalidade dos fenômenos linguísticos e as implicações de sentido nas interações reais. Para citar alguns casos, no ensino de língua portuguesa, ainda imperam listas de prefixos e sufixos de origem grega e latina e de regras incoerentes para o emprego do hífen; a memorização simples de paradigmas de conjugações de verbos irregulares; a apresentação de coletivos de sentido e uso duvidosos e ainda as realizações de aumentativos, diminutivos e de plurais analógicos, sem respaldo no uso. Além disso, a prática usual do enfoque predominante de tópicos de morfologia e sintaxe, como classes de palavras e funções sintáticas como um fim em si mesmas.

Moura Neves (1990), ao falar do ensino de gramática na escola, cita que setenta por cento das aulas tradicionais de português, à época de sua pesquisa, eram dedicadas às classes de palavras e às funções sintáticas — esses itens eram fornecidos ao aluno por meio da transmissão de uma prática que enfatizava exceções ou simples reconhecimento e memorização, mas cuja justificativa era a cobrança em provas de concursos e/ou vestibulares que testavam o conhecimento pela memória e não pelo uso. Tudo isso dava ao aprendiz a sensação de que a língua portuguesa é muito difícil e só acessível a uns poucos privilegiados, não a ele, o próprio falante.

À medida que exames como o ENEM e outros concursos começaram a exigir respostas não padronizadas, interpretação de textos e redação argumentativa, em que se impõe uma competência linguística, em níveis textuais e pragmáticos, confirmou-se a fragilidade da prática pedagógica tradicional, refletida nos baixos desempenhos dos alunos na compreensão e na produção textual. Tal fato ainda é agravado pelo desinteresse atual dos jovens pela aquisição de uma base cultural mais sólida que tem sua fonte primordial na leitura de livros, jornais e revistas

especializados, textos que estão em competição com outras mídias digitais, dentre elas a internet.

Caberia agora uma outra reflexão sobre como tem sido a posição da Escola diante dos avanços de novas pesquisas sobre teorias do discurso, publicações sobre aquisição da linguagem e cognição, levadas a efeito em centros universitários e discutidos em congressos especializados. Salvo raras exceções, a realidade atual não demonstra grandes mudanças: não se fez a transferência para o ensino das constatações a que chegaram as pesquisas em diversas áreas e, muitas vezes, em sala de aula, ensina-se o mesmo conteúdo com adoção apenas de uma nova metalinguagem; tais práticas, muitas vezes, substituem uma tradição que, bem direcionada, poderia resultar eficiente ensino. Assim, são transmitidas aos alunos noções dispersas sobre texto, discurso, comunicação, cognição etc., camufladas por novas nomenclaturas e tidas como salvadoras do ensino. Assim, a falta de sistematização, embasamento científico e visão crítica do problema contribuem para agravar a situação do ensino, conforme pontua Carneiro (2001).

Sabe-se que as novas concepções sobre o fenômeno da linguagem revelam-se fundamentais como embasamento para o professor que pode fornecer ao aluno uma visão mais profunda sobre as potencialidades do fato linguístico e sua adequação a cada situação comunicativa, pois os atos de linguagem possuem repertório próprio e regras de coerções e estratégias de realização necessárias para serem eficazes.

Deve ficar evidente que não se está questionando o ensino dos conteúdos ou a ênfase na modalidade culta da língua pela escola. Uma revisão crítica, todavia, sobre crenças e atitudes em relação à língua como um todo sistemático torna-se necessária, dadas as novas condições da clientela escolar. A ampliação da escolaridade a todas as classes sociais que se verificou, sobretudo a partir dos anos sessenta, permitiu o acesso à Escola de alunos de níveis sociais bem diversificados, dotados de repertório linguístico bastante heterogêneo. As salas de aula não são mais constituídas de alunos pertencentes a uma classe social que dominava um padrão mais ou menos homogêneo e compatível com o que a sociedade dela esperava. Justifica-se, assim, a ênfase nos estudos dos processos de variação linguística, para a compreensão mais profunda da heterogeneidade linguística vigente também na Escola.

Por outro lado, não se justifica adotar-se um falso liberalismo que prive esses alunos da obtenção de uma norma de prestígio ou da chamada *língua de poder social*; alijá-los, pois, da modalidade culta é não lhes permitir participar das decisões de uma sociedade letrada e de base

cultural consolidada, mas dominadora e elitista que tem na linguagem uma forma a mais de repressão social e um símbolo da manutenção de *status* e poder.

Esse tema complexo da variedade e do preconceito linguístico tem sido analisado por vários linguistas e gramáticos, dos quais sobressaem obras como a de Marcos Bagno (1997). A propósito, nunca é demais repetir a máxima sobre a função do ensino de Gramática, proposta pelo linguista Evanildo Bechara (2004), para quem a grande missão do professor de português é transformar seu aluno em um “políglota em sua própria língua”, possibilitando-lhe meios de se posicionar e adotar a língua funcional adequada a cada situação de uso.

Pelo exposto, não se cogita aqui discutir o conteúdo do ensino de língua, ou a substituição de uma forma didática por outra ou teorias tradicionais por outras mais prestigiadas, mas trata-se de avaliar uma nova compreensão do que seja o fenômeno da linguagem como um todo, o que perpassa primeiramente pela discussão do que seja a realização do *texto como discurso*. Nesse caso, como consequência imediata, propõe-se que, em vez de focalizar-se *o quê* deve ensinar a Escola, deve-se atentar para *o como* ensinar e *o para quê* ensinar; esses processos deixam de ser circunstanciais para se tornarem cruciais, na tentativa de resolução dos problemas de ensino – aprendizagem de língua, gramática e texto

Uma visão discursiva de texto

Como já se disse, uma certa corrente tradicional em educação tem concebido a aprendizagem linguística como o resultado da transmissão de uma modalidade de linguagem culta, escrita ou oral, reflexo de um código fechado e homogêneo, que o aluno deve dominar independentemente de qualquer saber linguístico anterior adquirido intuitivamente pelo uso. Da passagem dessa prática educacional que privilegia a transmissão de conteúdos de um Código de regras prescritivas, fechado e homogêneo, para uma outra alternativa que busca compreender a Língua como um instrumento de comunicação interativa e de construção da realidade, há muita diferença.

O Sistema linguístico deixa de ser considerado apenas como fonte de transmissão de informações sobre o mundo real, para operar como um mecanismo de recriação e transmissão desse real e uma forma de ação e de influência do sujeito emissor sobre o sujeito receptor e vice-versa. Diante disso, impõe-se um outro conceito de Gramática e de Texto e, por seu turno, adota-se uma nova postura pedagógica para o ensino de leitura, interpretação e produção textuais.

Segundo desenvolvimento de concepções das teorias linguísticas e discursivas que abordam a Teoria da Enunciação, ou a Semântica Argumentativa do Discurso, propostas por Benveniste (1976) e por Ducrot (1987), respectivamente, a Língua só existe na interlocução, pois, através do uso, é possível deduzir o Sistema de regras que possibilita o jogo interativo. Dessa forma, as realizações de sentido do discurso não estão *a priori*, disponíveis no Sistema, mas são co-construídas e detectadas durante o processo de inter-comunicação. Este é realizado sempre por meio de textos de base argumentativa, em uma situação interacional bem definida e com regras próprias para sua realização.

Essa noção de texto como uma unidade de sentido – pertinente a um jogo de atuação comunicativa – constitui o objeto de estudo de teorias ligadas à Linguística do Texto e à Análise do discurso, que se caracteriza por possuir uma orientação temática concretizada em um texto, sempre a partir de uma função social. Estamos adotando aqui a noção de texto que o situa no nível do discurso, como sendo um conjunto de enunciados "em função", ou seja, a ocorrência da textualidade realiza-se sempre sob o ponto de vista socio-comunicativo-interacional. Portanto somente quando o emissor realiza intencionalmente (consciente ou não dessa operação) uma função textual, mas que é reconhecida pelo parceiro envolvido no processo de comunicação, o conjunto de enunciados linguísticos passa a se constituir como um texto coeso e coerente.

Considerada a relevância da noção de texto tido como *unidade de comunicação, situada, intencional e interativa*, (CHARAUDEAU, 2008) impõe-se refletir sobre uma proposta de ensino de texto fundada em uma nova metodologia de ensino que enfoca a interação linguística sempre como um ato de discurso. No lugar de um ensino centrado na descrição dos elementos do Sistema, isto é, na operação de reconhecimento e classificação dos termos envolvidos na constituição de frases e enunciados, propõe-se um trabalho produtivo de leitura/interpretação e produção de textos, que os vê como unidade superior da Língua, da qual todos os outros elementos são os seus constituintes; assim, morfemas, palavras e frases devem ser analisados a partir de sua função no texto produzido, o qual está limitado por restrições gramaticais do Sistema e por uma situação interativa de comunicação, regulada por um *contrato* social e enunciativo.

Esse enfoque pressupõe muitas mudanças na análise das partes constituintes dos textos. Nesse sentido, toda frase deve ser considerada como “enunciado”, ou seja, pertencente a um texto realizável em uma dada situação; dentro dessa perspectiva, só é possível o reconhecimento

de termos, por exemplo, concomitantemente à análise de sua inserção e funcionalidade no conjunto de enunciados de um texto. Poder-se-ia objetar que esse procedimento é antigo e diz respeito à análise do cotexto ou do contexto e que já se faz na tradição estruturalista, mas a proposta de análise que aqui se apresenta vai um pouco mais além da análise do cotexto e do contexto, tomados em seu sentido restrito, pois pressupõe a consideração “*sine qua non*” de análise da dinâmica interacional-discursiva, como se verá, a seguir.

De acordo com os conceitos de uma Análise Discursiva, não há textos “inocentes”, pois todos partilham de uma intencionalidade, cuja descodificação advém do reconhecimento de vários fatores determinantes: a situação ou contexto extralinguístico, o contrato comunicativo que impera entre os parceiros da comunicação, suas identidades sociais, as marcas linguísticas, “intencionais” ou não, deixadas no texto pelo Autor, além de noções importantes como as de gênero a que pertence o texto e os modos de organização de discurso que o constituem.

Essa visão do texto como o resultante/produto de um processo de coconstrução interativa e intencional entre um emissor e um real ou virtual receptor, por meio da tessitura de elementos linguísticos e não linguísticos, não é usual nos nossos manuais didáticos e tampouco nas aulas, durante práticas interpretativas, as quais ainda priorizam a análise classificatória dos elementos constitutivos da frase. O texto muitas vezes é apenas um pretexto para suporte dos elementos que são foco desse tipo de análise e, até mesmo, os exercícios de interpretação de textos literários, que poderiam propiciar treinamento na descodificação da estrutura textual e dos princípios da intertextualidade ou da discursividade, além do reconhecimento da criação poética, apenas abordam questões periféricas sobre o conteúdo do tema proposto, reconhecimento dos personagens ou a divisão formal em parágrafos, ou em versos etc. Paradoxalmente, cobram-se dos alunos práticas efetivas de interpretação e de produção textual; por isso não causa espanto a nenhum professor o medo provocado em muitos alunos por uma prova sobre interpretação, ou o mal-estar diante de uma página em branco com a exigência de redação de textos argumentativos coerentes de base autoral.

Se construir um texto é, de acordo com conceitos de teorias discursivas, operar argumentativamente, com tentativas de influência, pode-se acrescentar que interpretá-lo é reconhecer, desmontar essa operação e produzir uma outra, de cujo processo decorre sempre uma unidade textual diferente. Dessa forma descodificar um texto é captar sentidos possíveis, mas fundamentados nas estratégias discursivas usadas, e para os quais os operadores ou as marcas argumentativas orientam o raciocínio do leitor.

Torna-se oportuno lembrar aqui a etimologia do verbo “*ler*”, do latim “*legere*”, que traz, entre os seus sentidos possíveis, o de “roubar, captar” sentidos. Assim o ato de ler define-se como captar sentidos ou selecionar os “pertinentes”, já que se determina um entre outros muitos possíveis. Trata-se a leitura, portanto, de uma operação de ordem subjetiva, mas também de uma complexa técnica e realização de um delicado “jogo” interativo que a Escola deve ensinar sistematicamente a seus alunos. O preparo para aquisição de uma leitura mais crítica e consciente depende do reconhecimento das várias operações e manobras ou estratégias que constroem o texto e possibilitam processos de leitura e interpretação. Dessa forma, em vez da tradicional pergunta o que o autor quis dizer? – outras indagações poderiam ser feitas: como o texto diz? Ou o que ele diz é realizado de que modo? E quais as consequências desse modo de dizer para o sentido ou ainda, há outros sentidos derivados de outras formas de dizer?

Acrescente-se a essas considerações a afirmativa do filósofo Bakhtin (1970), de que todo texto é um *mosaico de citações*, isto é, todo texto constrói-se por referência a outros tantos que são evocados de muitas formas, linguística e situacionalmente. Pelo reconhecimento dessa intertextualidade e da interdiscursividade, o leitor aprende a ouvir as vozes de outros textos/discursos que ecoam e podem ser captadas no espaço de “manobras” da construção textual — essas estratégias variam conforme o gênero textual e a tipologia; ou seja, formalmente, um texto narrativo difere de um texto argumentativo ou descritivo pelo modo de encadeamento ou de organização de elementos linguístico-discursivos.

Em que essa abordagem globalizante do ato comunicativo, a que têm se dedicado as várias fases da Linguística do Texto e da Análise do Discurso, difere de outras propostas de leitura que também se consideraram uma revolução no ensino?

Essas abordagens têm por objeto de estudo o texto como unidade de significação, fruto de várias competências comunicativas do emissor e do receptor, engajados em um processo de coconstrução de sentido. Elas pretendem ser uma antítese a algumas teorias anteriores, que trataram do texto como um produto, e passam a reconsiderá-lo como um processo dinâmico e fruto de interações. Representam, dessa forma, uma evolução pois se alinham a uma tendência geral das ciências modernas na busca de uma forma mais abrangente e integradora de aquisição do conhecimento humano.

Atualmente Física e Química juntam-se quando o interesse é o estudo da estrutura do átomo; a Biomatemática aplica a tecnologia dos computadores na busca de soluções para problemas ambientais e a Ecologia, cuja preocupação não se restringe apenas a fenômenos da

natureza, estende sua atenção também a problemas socio-político-econômicos. Pode-se dizer, concordando com o linguista Bernardez (1982) que o campo da Ecologia hoje está para as Ciências experimentais, assim como a Linguística Textual e a Análise do Discurso estão para as Ciências humanas, ou resumindo a afirmativa com o enfoque de Bernardez (1982, p. 238): "*A Linguística do Texto é de certo modo uma ecologia da Linguística*" e, nesse sentido, pode-se acrescentar que ela é interdisciplinar e procura ver o fenômeno "texto" de forma mais abrangente e relacional, em uma perspectiva discursiva.

Deve-se ressaltar, portanto, o caráter integrador dessas análises: estuda-se o texto e suas relações com os vários fatores condicionantes: sociais, históricos, linguísticos, psicológicos e pragmáticos. Retoma aspectos já estudados pela Gramática tradicional, como o estudo do vocábulo, seus morfemas nominais e verbais, as noções de tempo, aspecto e modo, os conectivos e seus papéis coesivos e de operadores discursivos etc., mas analisa as categorias linguísticas segundo um prisma sociocomunicativo e interacional. Procura fugir ao reducionismo a que outras correntes de estudo estavam sujeitas, sem desvincular-se totalmente dos modelos teóricos anteriores, como os legados pelo estruturalismo e pelo gerativismo. Busca, por conseguinte, definir um rigor metodológico formal, sem o que cairia num trabalho impressionístico com o texto, ou com foco apenas no conteúdo, como o que foi praticado por um certo idealismo linguístico, que resistiu durante muito tempo no ensino de texto.

A Linguística do Texto e a Análise do discurso perseguem um objetivo comum: explicitar todos os fenômenos que ocorrem dentro do texto, integrando dados morfossintáticos, semânticos e pragmáticos ou extralinguísticos. Por serem tais enfoques interdisciplinares, enfrentam ainda questões relativas à definição, identidade e autonomia de seu objeto de estudo, como pontuam teóricos do texto e do discurso, como Koch & Elias (2006), Charaudeau (2013) e Monnerat et alii (2021), entre outros.

Ressente-se, ainda hoje, no campo do ensino de texto, da falta de difusão de material didático, referente à análise da função dos componentes linguísticos ou de elementos significativos dentro do texto que levem o aluno a perceber todo o complexo processo de sua construção, responsável em grande parte por seu sentido. Pelas propostas tradicionais, como já foi dito antes, analisa-se prioritariamente o conteúdo, o *quê* o texto significa e não o *modo* ou o *porquê* de tal significado; o aluno acostumou-se a ver o texto como um produto pronto e acabado, um artefato, portador de um sentido hegemônico, no qual ele não tem mais interferência como um sujeito pensante e criativo e torna-se apenas decodificador e não coautor,

como seria desejável.

Esta nova postura, em relação à análise de textos, apregoa que o aprendiz pode passar de leitor a ser também produtor do texto, na medida em que interpretar é também reconstruir, por meio de uma operação interativa com o autor, com a linguagem e o mundo.

Embora se tenha tornado um dos mais promissores campos de pesquisa na Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e no Brasil, essa visão discursiva da gramática e do texto ocupa lugar de destaque em Universidades e em Congressos especializados, mas não se está transmitindo pedagogicamente, ainda, de forma bastante eficaz, para o aprendizado de línguas materna ou estrangeira; todavia as mudanças estão vindo devagar e se impondo de forma duradoura.

As disciplinas ligadas ao discurso configuram-se hoje como promissores campos de pesquisa, sobretudo por suas características interdisciplinares. Propõem uma nova dinâmica de investigação dos elementos constitutivos de um texto e sua funcionalidade. Urge, portanto, que um maior número de pesquisadores e professores dos diversos graus de ensino unam-se no sentido de se ampliar uma metodologia voltada para o ensino de texto como discurso; esses esforços poderão contribuir para mitigar os problemas atuais concernentes à proficiência em leitura, interpretação e produção textual.

Proposta de análise de textos a partir de uma perspectiva discursiva

A seguir, propõe-se uma aplicação dos conceitos discutidos na análise de textos chargísticos, cuja temática remete ao racismo no Brasil, retratado em diferentes épocas – desde o início do século XX até os dias atuais –, o que confirma sua longa persistência, embora seja negado como um problema estrutural da sociedade.

O tratamento da temática – texto como discurso, em função dos elementos linguísticos e discursivos que o constituem – levará em conta, primeiramente, o papel dos sujeitos enunciativos retratados nas charges; a imagem projetada do “Eu” em seu discurso, que é reveladora de sua identidade social e de seu discurso racista; a importância do cotexto para o sentido de língua mais explícito e do contexto social para a interpretação dos sentidos discursivos, mais implícitos; a análise também põe em relevo a competência semântica e pragmática do leitor necessária para o entendimento do léxico utilizado, bem como do peso social dos termos atribuídos ao objeto discursivo, que é responsável pela construção de tabus e preconceitos; o enfoque do mundo apresentado nas charges permitirá revelar crenças

herdadas de vários imaginários sociais racistas arraigados na sociedade; e as avaliações subjetivas de termos negativos usados para definir raças e gêneros fundamentam a importância de se observar a função discursiva da seleção lexical utilizada nos textos; além disso, serão tratados também os processos de uso da modalização verbal em construções frasais para a confecção de argumentos tidos como válidos, a partir de crenças e valores compartilhados.

Seguem as análises dos textos, em função dos parâmetros linguístico-discursivos citados:

Já “nascemos” racistas:

Figura 1 – Racismo estrutural



Disponível em:

<https://p.facebook.com/chargesdoniniu/photos/a.444164088957199/4838232129550351/?type=3>. Acesso em: ago. 2021.

Figura 2 – Negacionismo



Disponível em: <https://twitter.com/brummmmm/status/1126449834200842240>. Acesso em: ago. 2021.

Racismo e sociedade brasileira estão tão imbricados que não é possível identificá-los

o ponto de partida; na verdade, “o racismo criou o Brasil” (SOUZA, 2021). Se pensarmos em uma pirâmide de profissões, veremos que na base estão aquelas consideradas mais desprestigiadas, como faxineiras, babás, porteiros, seguranças, empregadas domésticas, engraxates, sapateiros, entre outras. Essas profissões, em geral, são ocupadas por negros, que, dificilmente, figuram no topo da pirâmide como médicos, engenheiros, arquitetos, advogados e outras profissões prestigiadas na sociedade em que vivemos.

E tais valores estão de tal forma entranhados em nós, que vemos com muita naturalidade uma criança negra trabalhar como engraxate e um adulto negro como segurança de loja; de um modo geral, não há quem se indigne contra esse estado de coisas *justamente porque é tudo muito natural!* Por outro lado, soa “estranho” um negro ser dono de loja, pois não é esse o “papel natural” que a sociedade lhe destina⁴.

Negar uma tal situação pode ser interpretado como uma forma cômoda de alienar-se e com isso aceitar que não se ampliem as políticas públicas a fim de reparar, ao menos um pouco, as injustiças seculares para com aqueles que, efetivamente, ajudaram a tornar grande o Brasil.

Finalmente, cabe observar o peso argumentativo do discurso do rapazinho sobre o argumento débil do adulto negacionista, visto que este apenas reitera a declaração do presidente ao passo que aquele, sob o aparente comparativo de igualdade, mostra a superioridade semântica de seu discurso, que é lúcido e realista.

Figura 3 – O verdadeiro não racista



Disponível em: <https://www.sinergiaspcut.com.br/2021/03/19/e-preciso-lutar-pela-construcao-de-uma-sociedade-igualitaria-segundo-coletivo-do-sinergia-cut/>. Acesso em: ago. 2021.

⁴ Não haveria problema algum em trabalhar como segurança de loja se tal papel fosse indiferentemente ocupado por pessoas, e não por suas cores primeiro. Quanto ao menino engraxate, não abordaremos aqui o trabalho infantil, mas tão somente a cor da pele relacionada à profissão que sobra, não à escolhida.

Felizmente, as lutas antirraciais crescem a cada dia e ganham adeptos de várias cores; no entanto, é bom estar ciente de que aquele que se diz “não racista” é racista. O verdadeiro não racista é o antirracista, que tem plena consciência de que o atual estado de coisas não é natural; basta citar as novelas de televisão, por exemplo, que, mesmo com todo o avanço nas lutas, continuam com protagonistas brancos, ao passo que destinam os papéis menos visíveis aos negros.

Os elementos gramaticais presentes na oposição não racista x antirracista deixam-nos entrever uma estrutura correlata de modalização deontica, orientada para um caráter de obrigatoriedade, senão vejamos: não basta não ser X, *é preciso* ser Y; por outras palavras, não basta **não** ser racista (passivo), mas (implícito, o conector introduz o argumento mais forte) temos de ser **antirracistas** (ativos na luta contra o racismo). Note-se que o **não** apenas nega, ao passo que o **anti-** põe-se contra, de modo que seu peso semântico-argumentativo é bem superior. Seguramente, não são sinônimos.

Figura 4 – O cheiro putrefato do preconceito



Charge publicada na revista D. Quixote em 1925, mostra diálogo entre mulher negra e senhor português — Foto:

Biblioteca Nacional Digital/Reprodução

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/20/estudo-da-usp-mostra-que-humoristas-fortaleceram-branqueamento-da-sociedade-brasileira-com-piadas-racistas.ghtml>. Acesso em: ago. 2021.

Nesta charge de 1925, o enunciador acrescenta à palavra *cheiro* um atributo pejorativo, a saber, “mau” (“mau cheiro”), e com ela estigmatiza os negros; na verdade, esse estereótipo de que a pele negra exala um cheiro característico – e desagradável – como se vê, é muito antigo e se mantém até hoje. E, note-se, o cheiro é tão forte que o *Seu Joaquim* a reconheceria a uma légua de distância, ou seja, quase 5 quilômetros. A charge maldosa visa, como qualquer charge, à adesão dos interlocutores aos conteúdos defendidos por seus autores; é de se notar, no entanto, que, ao contrário das anteriores, cujo objetivo é conscientizar o público leitor da irracionalidade engendrada pelo racismo estrutural, esta apresenta um discurso que se acumplicia com uma sociedade recém-saída da escravidão e compactua com a natural inferiorização dos negros. Trata-se, pois, de um gênero “piada” que atrai o público leitor que pensa da mesma forma. Cabe destacar que qualquer pessoa que não tome banho, em geral, não cheira bem, independentemente da cor que tenha, mas o estereótipo parece bloquear a *capacidade de pensar* não só do consumidor desse tipo de discurso como também e, sobretudo, do produtor deste, o que comprova o preconceito.

Figura 5 – Racismo no Brasil mata



Disponível em: <https://www.brasil247.com/charges/racismo-mata>. Acesso em: ago. 2021.

Racismo no Brasil mata, conforme podemos observar a partir da figura 5. A *causa mortis* é o racismo, mas não é só: trata-se aqui de uma metáfora em que a “gaveta” onde ficará guardado o corpo até que seja reclamado por alguém é o mapa do Brasil, o que não deixa

dúvidas quanto ao genocídio de negros, maioria da população, no Brasil. A metacharge a seguir o confirma:

Figura 6 – A banalização do genocídio negro



Disponível em: <https://www.ocafezinho.com/2020/07/23/quando-explodira-o-antirracismo-brasileiro/>. Acesso em: ago. 2021.

Note-se que a tal senhora fica “horrorizada” com a charge que estampa a página do jornal, mas não com a morte do negro que jaz sob aquelas páginas ensanguentadas pelo cassetete assassino de um policial. Quanto ao outro policial, parece estar ali para acobertar o colega. Por outras palavras, o genocídio da população negra banalizou-se a tal ponto, que passou a ser visto como “natural”, quase ninguém mais se importa. Trata-se apenas de “mais um negro assassinado”. E o que importa a idade? Eles estão marcados desde o nascimento, segundo se vê na análise da charge seguinte:

Figura 7 – Alvos fáceis



Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/datas-eventos/43233/exposicao-20xarte-contra-o-racismo-e-a-censura-no-brasil>. Acesso em: ago. 2021.

A “marquinha de nascença” que a garotinha mostra à mãe na interação face a face

intratexto também mostra ao leitor/enunciatório, na interlocução discursiva, que o verdadeiro alvo não é *necessariamente* aquela criança ou aquela mãe, mas qualquer um que tenha *aquele* tom de pele, *aquele* cabelo, ou seja: mais da metade da população do Brasil é um alvo potencial da sanha assassina da irracionalidade do preconceito, que, quando não mata fisicamente, o faz moralmente, uma vez que humilha o outro e o reduz a um lugar discursivo de inferioridade, retira-lhe a voz, ou melhor dizendo, sequer permite que ele tenha voz:

Figura 8 – Deboche e humilhação pública



Charge da revista *D. Quixote*, na edição de agosto de 1917, debocha de homem negro elegante, 'todo cheio de si' — Foto: Biblioteca Digital do Senador Federal/Reprodução

Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/20/estudo-da-usp-mostra-que-humoristas-fortaleceram-branqueamento-da-sociedade-brasileira-com-piadas-racistas.ghtml>. Acesso em: ago. 2021.

Figura 9 – Humilhação e crítica social



Disponível em: <https://africaeaficanidades.online/imagens/policial.jpg>. Acesso em: set. 2021.

Ao contrário da figura 9, cuja intenção é a denúncia social, a figura 8 é, literalmente, uma humilhação pública, visto que se trata de uma charge publicada em uma revista semanal que circulou em solo brasileiro durante dez anos, de 1917 a 1927⁵. Em 1917, ano de publicação da charge, não se pensava em antirracismo, ao menos não como se pensa hoje; naquele momento da história, o negro era motivo de deboche para os brancos, como demonstra a charge em questão. Enquanto isso... a figura 9 surge com um tom de denúncia em face do comportamento abusivo do guarda diante do rapazinho negro, que, “além de ser negro”, está vestido modestamente em comparação aos demais que passaram por ele sem necessidade da revista. É de se notar que as formas utilizadas para se dirigir a cada interlocutor são bem diferentes; temos os respeitosos vocativos “senhor” e “senhorita” para os dois primeiros, mas a interjeição “ei” seguida do vocativo “você” para o terceiro; esses elementos linguísticos vêm acompanhados de toda uma mudança postural do guarda, além da expressão fisionômica fechada e do tom de voz ascendente, conforme nos mostra o negrito na última palavra, que é justamente “revistá-lo”. É de se notar, na comparação das duas charges, separadas no tempo, por muitos anos, que o racismo é um fato histórico, permanente na sociedade e manifesta-se de

⁵ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/D._Quixote_\(revista\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/D._Quixote_(revista)). Acesso em: set. 2021.

várias formas: desvalorizando o outro por suas características, consideradas pejorativas, denegrindo seu comportamento e considerando natural que a situação se perpetue indefinidamente. Segue a figura 10, que mantém o tom racista:

Figura 10 – Alienação

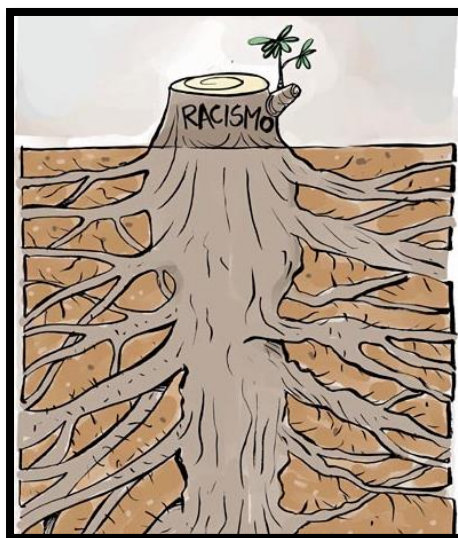


Disponível em: https://africaeaficanidades.online/imagens/Charge_3ed.jpg. Acesso em: set. 2021.

Temos aqui uma clássica representante da elite brasileira, branca, loira e muito bem-vestida, e outra representante também clássica, mas de um grupo estigmatizado pelo racismo que grassa em nossa sociedade. Essa outra representante é negra e se veste com mais simplicidade, suas sandálias são bem mais modestas do que os sapatos de salto alto da representante da elite econômica. Ao procurar conscientizar a primeira sobre o dia da Consciência Negra, recebe de volta tão somente um olhar que parece ser de espanto, o que pode ser corroborado pelo pensamento da jovem senhora. Os significados pejorativos que impregnam o seu silêncio já vêm impressos no olhar que ela dirige à jovem negra que lhe dirige a palavra; vejamos: a primeira reação vem de surpresa com a interjeição “credo!”, que pode significar aversão. A presença do advérbio “só” sugere a insignificância do fato, ao passo que o demonstrativo “neutro” funciona como reforço da pequenez do evento. O ponto de interrogação seguido da exclamação também é um reforço negativo não só da surpresa como também da determinação de um dia de feriado para um acontecimento tão, digamos, “banal”, o que deixa bem claro para o leitor o nível de alienação sócio-política da jovem senhora para a qual, muito provavelmente, não deve existir sequer racismo no Brasil. Mas ele existe. Existe e

é estrutural, tal como um iceberg, em que só vemos a ponta, como se pode observar na próxima figura, que é autoexplicativa:

Figura 11 – Racismo enraizado



Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/nova-proposta-de-redacao-a-persistencia-do-racismo/>. Acesso em: set. 2021.

Assim como a representante da elite, da charge anterior, o jovem alienado, que fizer a proposta de redação, não enxergará nem mesmo o que sobrou da pobre árvore depois que a motosserra se fez presente, muito menos o racismo que persiste camuflado na sociedade.

Considerações finais

O ponto de vista exposto aqui procurou abranger o que a análise discursiva do texto denomina de — problematização dos sentidos de um texto —, que consiste em compreender e analisar o "significado textual" primeiramente, em função da identidade dos produtores do ato comunicativo e de manobras para exercer uma ação de influência do emissor sobre o sujeito receptor, respeitando-se o conjunto de restrições linguísticas e discursivas. O significado, por sua vez, também deriva da situação de comunicação, de um *contrato comunicativo* que existe entre os interlocutores e de um *projeto de fala* e de influência do enunciador, os quais são reconhecidos e aceitos pelo receptor.

Procurou-se levar em consideração não somente as operações linguísticas fundamentais que constituem os sentidos da Língua, cujo reconhecimento serve de base para a compreensão, mas também processos discursivos que permitem reconstruir os contextos próprios de qualquer texto, cujas descodificações revelam implícitos que permitem uma interpretação mais rica e

produtiva. Defende-se assim que, para uma leitura mais eficiente, é preciso identificar o quadro contratual e a situação discursiva da encenação, que vão determinar a identidade dos participantes e a finalidade desse ato, que se processa por diversas operações linguístico-discursivas. Essas operações reconhecidas em sua função comunicativa constituem a base necessária para um processo mais consciente da enunciação e que contribuirá para a leitura, interpretação e produção de textos, orais ou escritos, em diferentes gêneros textual-discursivos.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 1997.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística Geral*, v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BAKHTIN, Mikhail. *La poétique de Dostoievski*. Paris, Seuil, 1970.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão ou liberdade?* São Paulo: Ática, 2004.
- BENEDICTO, Maria Margarete dos Santos. *Quaquaraquá quem riu? Os negros que não foram... A representação humorística sobre os negros e a questão do branqueamento da belle époque aos anos 1920 no Rio de Janeiro (Versão Corrigida)*. 2018. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BERNARDEZ, Enrique. *Introducción a la linguística del texto*. Madrid: Espasa Calpe, 1982.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Texto em construção*. São Paulo: Moderna, 1996.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, 2. ed. 2001.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma visão semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino, GAVAZZI, Sigrig (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2. ed. 2007, 05-35.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Por uma interdisciplinaridade focalizada. In: MACHADO, Ida Lúcia et alii (Orgs.) *A transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade em estudos da linguagem*. FALE/ UFMG, Belo Horizonte, 2013, 17-53.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo:

PERcursos Linguísticos • Vitória (ES) • v. 11 • n. 29 • 2021 • ISSN: 2236-2592 • Dossiê temático • O texto na pesquisa e no ensino: conhecimentos, práticas e desafios na contemporaneidade •

Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 3. ed. 2008.

MONNERAT, Rosane et alii (Orgs.). *Semiolinguística aplicada ao ensino*. São Paulo, Contexto, 2021

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 8. ed, 1990.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2013

PAULIUKONIS, M. A. Lino; ASSAD Alvares, Claudia. *Texto e construção de sentidos: propostas para leitura e interpretação*. Linha d'Água: São Paulo, v. 34, n. 01, p. 116-136, jan.-abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i1p116-136>. Disponível em: [Vista do Texto e construção de sentidos: propostas para leitura e interpretação \(usp.br\)](#). Acesso em: jun. 2021.

PAULIUKONIS, M. A. Lino; ASSAD Alvares, Claudia. Marcadores de oposição: análise e propostas didático-pedagógicas. SIMÕES, Darcilia; TEIXEIRA, Madalena (orgs.). *Propostas Didático-pedagógicas para as Aulas de Português*. Tomo I – Brasil. – (Coleção AILP – Associação Internacional de Linguística do Português), v. 3. Tomo I, p. 144-168. – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019. ISBN 978-85-8199-131-3. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/colecoes_ailp/propostas_didatico_pedagogicas-tomo1.pdf. Acesso em: mar. 2021.

PAULIUKONIS, Aparecida Lino & MACHADO, Ida Lúcia (Orgs) *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução e adaptação de obras de Patrick Charaudeau. São Paulo: Contexto, 2008.

PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2005, p. 25.

REIS, Vivian. *Estudo da USP mostra que humoristas fortaleceram 'branqueamento' da sociedade brasileira com piadas racistas*. G1 SP, São Paulo, 20/11/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/11/20/estudo-da-usp-mostra-que-humoristas-fortaleceram-branqueamento-da-sociedade-brasileira-com-piadas-racistas.ghtml>. Acesso em: ago. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.