

PONTO DE VISTA EM LINGUÍSTICA TEXTUAL: EFEITOS ARGUMENTATIVOS E APLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

POINT OF VIEW IN TEXT LINGUISTICS: ARGUMENTATIVE EFFECTS AND APPLICATION ON PORTUGUESE TEACHING

Valdinar Custódio Filho¹

Mônica Magalhães Cavalcante²

Resumo: Este artigo, cuja base teórica se pauta pelos postulados da Linguística Textual em suas interfaces com perspectivas ligadas à análise dos textos em uso, propõe uma reflexão sobre a relevância do ponto de vista (RABATEL, 2016) para a proposição de atividades pedagógicas de língua portuguesa. Considerado como manifestação linguageira de percepções valoradas sobre objetos de discurso, o ponto de vista é elemento fundamental para a argumentação inerente a qualquer texto (AMOSSY, 2011). Imbuídos dessa visão, assumimos, com Cavalcante *et al.* (2022), que esse arcabouço é fundamental para a descrição teórica do funcionamento dos textos em contexto. Para que isso fique claro, apresentamos, inicialmente, a conceitualização sobre visada argumentativa e dimensão argumentativa; seguimos a exposição destrinchando a relação do ponto de vista com as instâncias enunciativas do locutor e do enunciador, para propor duas atividades pedagógicas de compreensão de textos, cujos comentários mostram a pertinência da relação entre formação teórica sólida e atuação docente consistente.

Palavras-chave: Ponto de vista. Argumentação. Compreensão textual. Ensino de língua portuguesa.

Abstract: This article, whose theoretical basis is established by the postulates of text linguistics in its interfaces with approaches linked to the analysis of texts in use, proposes a reflection on the relevance of the point of view (RABATEL, 2016) for the proposal of pedagogical activities in Portuguese learning. Considered as a linguistic manifestation of valued perceptions about objects of discourse, the point of view is a fundamental element for the argumentation inherent to any text (AMOSSY, 2011). Imbued with this vision, we assume, with Cavalcante *et al.* (2022), that this framework is fundamental for the theoretical description of the functioning of texts in context. To make this clear, we initially present the conceptualization of argumentative aim and argumentative dimension; we follow the exposition by unraveling the relationship between the point of view and the enunciative instances of speaker and enunciator, to propose two pedagogical activities concerning text comprehension, whose comments show the pertinence of the relationship between solid theoretical formation and consistent teaching performance.

Keywords: Point of view. Argumentation. Text comprehension. Portuguese teaching.

Introdução

¹ Universidade Estadual do Ceará. E-mail: valdinar.filho@uece.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7704-8836>

² Universidade Federal do Ceará. E-mail: monicamc02@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5561-3993>

● Informações completas no final do texto

Na configuração da pedagogia para o ensino de língua portuguesa no Brasil, há uma estreita relação entre a proposição de metodologias educacionais e o aparato teórico da Linguística Textual (doravante LT). Essa ligação é percebida tanto na produção acadêmica da área³ quanto na perspectiva assumida por documentos oficiais⁴. A contribuição da LT se dá por meio da mobilização de categorias textuais em prol de uma série de aplicações relevantes para o desenvolvimento de competências e habilidades concernentes à produção e compreensão de textos.

A LT praticada no Brasil tem por tradição promover atualizações pertinentes em seus postulados e procedimentos investigativos, as quais decorrem, em boa medida, do compromisso dos pesquisadores em encarar as problematizações inerentes à área a partir da interface com outras perspectivas teóricas. Isso implica que a aludida associação entre LT e pedagogia do ensino de língua materna deve, em princípio e na medida do possível, passar por reformulações que deem conta dessas interfaces. Em nossa visão, as demandas de ensino e aprendizagem das práticas de interação por meio de textos podem se beneficiar enormemente do que se coloca sobre a construção da coerência em sua relação com a condição constitutivamente argumentativa de todo e qualquer texto (CAVALCANTE *et al.*, 2020).

Partindo do que propõe Amossy (2011) sobre a dimensão argumentativa presentificada nos textos, a LT propõe que as estratégias de textualização são selecionadas de acordo com o projeto de dizer de um locutor, projeto este definido a partir da influência⁵ (argumentativa) que se quer gerar no(s) interlocutor(es). Nesse quadro, o ponto de vista (doravante PDV), conforme formulado por Rabatel (2016), é um elemento fundamental para a percepção da trama argumentativa (direta ou indireta) dos textos. A partir da mobilização e hierarquização de pontos de vista, um locutor pode estabelecer a articulação desejada para os sentidos que pretende gerar, e o interlocutor, buscando “alcançar as percepções” do locutor, interage com este, negociando esses sentidos e instaurando a coerência.

³ Ver, por exemplo, Koch (2008), Marcuschi (2008), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Cavalcante (2012) e Pauliukonis e Cavalcante (2018).

⁴ A saber, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), documentos nos quais reverberam tópicos caros à LT, como as condições amplas de configuração dos textos e as estratégias de textualização.

⁵ A influência é um dos quatro princípios do contrato comunicativo que define um ato de comunicação (CHARAUDEAU, 2012). Os outros três princípios são a interação, a pertinência e a regulação.

Com base nisso, pretendemos, neste artigo, refletir sobre a aplicação, em situações de aprendizagem, de aspectos da proposta de Rabatel (2016) sobre o ponto de vista. Investimos nessa proposta por acreditar que a formulação de atividades escolares de língua portuguesa é beneficiada quando o fazer docente se pauta pelo conhecimento teórico consistente. Essa consistência se dá, também, pela reflexão teórico-prática como a que aqui se propõe.

Nossa reflexão é desenvolvida em três seções. As duas primeiras, de feição teórica, abordam, respectivamente, a argumentação compreendida no seio da LT e a constituição do ponto de vista em sua relação com locutor(es) e enunciador(es). Na terceira, apresentamos uma análise de possibilidades de aplicação didática do fenômeno da articulação argumentativa dos pontos de vista, tanto para textos com visada argumentativa quanto para textos sem visada, mas com dimensão argumentativa. Sobre essa organização, cabe destacar que, como costuma acontecer com muitos trabalhos em LT, as seções teóricas já comportam, em si, tratamento analítico, pois na descrição de categorias já está embutida a reflexão e as contribuições dos autores do artigo, no sentido ou de realçar aspectos relevantes para a LT ou de promover esclarecimentos não presentes nos textos teóricos originais (o que é particularmente o caso quando se trata da proposta de Rabatel). Feita a observação, iniciemos a empreitada.

Argumentatividade em Linguística Textual: dimensão e visada argumentativa

A Linguística Textual investiga os fenômenos languageiros⁶ que participam da construção da coerência, compreendida como processo altamente complexo. Por conta dessa complexidade é que a investigação não se limita a uma análise cotextual dos fenômenos nem a um entendimento exclusivamente semântico dos sentidos. Para a LT, não há coerência sem contexto (CAVALCANTE *et al.*, 2022), e o contexto implica, constitutivamente, aspectos pragmáticos e discursivos⁷, em constante ligação uns com os outros. Quando se fala em *construção* (negociada) de sentido, reforça-se o trabalho dos sujeitos face a essa junção multifacetada de fatores, e o papel da LT reside em explicar/problematizar esse processo.

⁶ O termo é usado para denotar que há recursos semióticos além dos linguísticos, como imagens, sons e gestos.

⁷ E também cognitivos, partindo-se do pressuposto de que a cognição se constrói nas práticas concretas, eivadas de intencionalidades e valores sociais ideologicamente marcados.

Dentre os muitos fatores intervenientes na coerência, destacamos como fundamental a natureza argumentativa dos textos. A ideia vem de Amossy (2011, p. 129), a qual, comentando formulação de Benveniste⁸, diz que “*toda* troca verbal repousa sobre um jogo de influências mútuas e sobre a tentativa, mais ou menos consciente e reconhecida, de usar a fala para agir sobre o outro” (grifo nosso). É no agir sobre o outro que reside a condição argumentativa de todo texto e, conseqüentemente, a sua coerência.

Há, contudo, uma diferença que deve ser observada entre os graus de argumentatividade. Amossy (2011) pontua que há textos cujo projeto de dizer pressupõe, deliberadamente, a validação de uma tese – como proposição opinativa principal (explícita ou implícita) em um texto – em confronto com outras, o que revela uma finalidade expressa de propor uma tese e de investir em modos de persuadir o interlocutor a admiti-la. Assim são os textos de visada argumentativa, identificados, em LT, como textos de sequência argumentativa dominante (ADAM, 2019). E há textos (dominantemente narrativos, explicativos ou de outra natureza) cujo projeto de dizer se constrói por outro modo estrutural de se organizar, que não o de propor uma tese e argumentar por meio de provas. O fato de esses outros textos não se organizarem composicionalmente dessa maneira não significa, contudo, que não expressem também a tentativa do locutor de influenciar o outro; significa apenas que não se estruturam pelo esquema “tese inicial – argumentos – conclusão/nova tese”. Quando não têm essa visada, ou finalidade, eles têm somente uma dada dimensão argumentativa.

A análise dos exemplos a seguir ilustra essa diferença.

(1)

O Enem e o Nordeste, desconstruindo preconceitos

O que vemos é um empenho grande em garantir educação de qualidade, sem balas de prata

(Claudia Costin*)

Andando pela avenida Higienópolis, em São Paulo, ao passar por quatro senhores, ouço um deles compartilhando com os outros sua visão sobre os nordestinos. “Eles são ignorantes”, vocifera e prossegue, tentando atenuar a ofensa, mas imbuído do clima de ressentimento pós-eleitoral de alguns, “a culpa é do PT que não investiu em educação”.

No momento, fiquei surpresa, dado que já há quase seis anos que o PT não está no poder no governo federal, e os gastos da União em educação caíram bastante no período recente, mas logo me esqueci do assunto.

Acompanhando de perto o primeiro dia de provas do Enem, no entanto, lembrei-me do senhorzinho que, justiça seja feita ao grupo, não mereceu resposta ou apoio dos outros três, pelo menos no curto espaço de tempo em que cruzamos nossos caminhos. Ao me deparar, no entanto, na mídia, com estatísticas de

⁸ “Benveniste já definia o discurso como ‘toda enunciação que supõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro.’” (AMOSSY, 2011, p. 129)

absenteísmo na prova, chamou-me atenção o percentual dos que compareceram por estado. Sergipe teve o índice mais alto, 76,9% de presença, seguido do Piauí e da Paraíba, todos acima da média nacional, de 72,1%.

Evidentemente, isso não significa maior aprendizagem e sim garra e determinação, ingredientes fundamentais para que os jovens prossigam com seus estudos. Mas há outro ingrediente que precisa ser lembrado: uma política pública que incentiva os jovens a levar seus estudos a sério.

Neste sentido, lembrei-me de outra cena, mais antiga, que vi no Ceará, ao visitar o então secretário estadual de Educação, o Idilvan Alencar. Ele pretendia usar a ocasião do Enem para fomentar um estudo mais sério entre os alunos e criou campanhas entre os jovens da 3ª série do ensino médio, inclusive oferecendo-lhes, nos dias de prova, uma camiseta com referência à escola pública e ao entusiasmo em poder prestar o exame com chances de sucesso. Isso se espalhou pela região.

Sim, são ainda muitos os desafios do Brasil, inclusive do Nordeste, em que a universalização do acesso à escola demorou mais. Mas, ao contrário do preconceito verbalizado pelo homem que andava na avenida paulistana, o que vemos é um empenho grande em garantir educação de qualidade, sem balas de prata.

Não por acaso, um dos melhores estados em ensino médio é Pernambuco, a melhor capital em ensino fundamental é Teresina e o Ceará vem ensinando ao país o que é alfabetização que funciona e como o governo estadual pode apoiar seus municípios para que todos aprendam.

Temos que avançar bem mais, sem guerras ideológicas e visões distorcidas. Mas vale muito nos inspirarmos no que o Nordeste vem fazendo com muita garra em educação, ao longo dos anos, como política de Estado.

* Diretora do Centro de Políticas Educacionais, da FGV, e ex-diretora de educação do Banco Mundial.

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2022/11/o-enem-e-o-nordeste-desconstruindo-preconceitos.shtml>. Acesso em 30 jun. 2023. Publicado em 17 nov. 2022. Adaptado.

No texto, a locutora (a articulista Claudia Costin), a partir da opinião, atribuída a um locutor secundário, de que os nordestinos são ignorantes, estabelece um contraponto, inicialmente, com dois dados: os dois estados com maior comparecimento ao Enem 2022 são nordestinos; uma campanha cearense de estímulo à participação no Enem, ocorrida anos antes de 2022, foi bem-sucedida e espalhou-se pela região. Isso justifica, como afirma a locutora, que, entre os estados nordestinos, há “um empenho grande em garantir educação de qualidade, sem balas de prata”.

Munida de outros dados na mesma direção – Pernambuco é um dos melhores estados em relação à qualidade do ensino médio; Teresina é a melhor capital em relação à qualidade do ensino fundamental; o Ceará apresenta bons resultados quanto à alfabetização e à articulação entre estado e municípios –, Claudia Costin enuncia sua tese – “vale muito nos inspirarmos no que o Nordeste vem fazendo com muita garra em educação, ao longo dos anos, como política de Estado”. É essa a ideia central do texto, da qual a locutora pretende convencer os interlocutores, para o que emprega os argumentos já elencados.

Tem-se, assim, que a motivação principal do texto, um artigo de opinião, é propor essa tese, daí se dizer que, nesse caso, há um texto com visada argumentativa, ou seja,

com o propósito deliberado de persuadir os sujeitos para que se convençam da validade de um ponto de vista.

(2)

Imagem 1. Print de Mensagem em Tutorial sobre Instalação do Navegador Mozilla Firefox



Fonte: <https://www.dicasetutoriaisgratis.com.br/download-do-navegador-mozilla-firefox/>. Acesso em 6 jun. 2023

Na mensagem de agradecimento (a qual faz parte de uma etapa do procedimento de instalação de um navegador de internet), a empresa Firefox, responsável pelo navegador Mozilla, não está defendendo uma tese (está, como se disse, agradecendo o usuário pela escolha do serviço). O agradecimento é acompanhado de um enunciado (em função de aposto): “o navegador que escolhe você acima de tudo”. A partir desse enunciado, é possível concluir que, de acordo com o Firefox, há navegadores (por exemplo, o Chrome?) que não priorizam o usuário (ou seja, que não escolhem o usuário acima de tudo). Esse ponto de vista implícito permite evidenciar a tentativa de agir sobre o outro, o que atesta a dimensão argumentativa do texto⁹. Esse é apenas um exemplo, de modo que, como essa dimensão é constitutiva de todos os textos, compreende-se que ela estará presente, por exemplo, em textos predominantemente narrativos e predominantemente explicativos (ADAM, 2019).

Seja em textos com visada argumentativa, seja em textos sem visada (mas com dimensão argumentativa), a busca por modificar os modos de ver, pensar e sentir dos interlocutores é definida por uma relação de forças colocada para todo sujeito que enuncia,

⁹ Ressaltamos que a dimensão argumentativa, condição constitutiva, estaria presente mesmo que o agradecimento não contivesse o aposto. Apenas a tentativa de influenciar o outro seria outra.

a qual põe em confronto as restrições de ação e a agentividade (CAVALCANTE *et al.*, 2020, p. 24-27).

Por um lado, o sujeito, ao participar da interação como locutor, tem seu dizer condicionado por um conjunto de restrições sociodiscursivas importantes, as quais se presentificam pelo cruzamento, em algum âmbito institucional, de valores ideológicos postos em funcionamento. Isso implica que todo texto paga algum tributo ao aparato discursivo-ideológico que o rodeia ou que dele está impregnado. Considerando, por exemplo, os exemplos (1) e (2), há restrições importantes que incidem sobre os locutores. A locutora Claudia Costin, por ocupar um nicho específico entre os articulistas do jornal em que escreve, deve tratar de temas ligados ao ensino público, não podendo, em princípio, dissertar sobre qualquer assunto; do mesmo modo, pode-se entender que a empresa Firefox não deve fazer uma crítica explícita às concorrentes.

Por outro lado, no âmago do princípio de influência reside a ideia de que há um agir dos sujeitos inerente a qualquer relação interpessoal¹⁰. Sempre haverá algum grau de “novidade” no modo como um locutor mobiliza recursos para atuar por meio do texto. Isso pode, em alguns casos, revelar-se no combate a certos posicionamentos ideológicos e no estabelecimento de novos paradigmas nas relações de poder. A crítica de uma empresa para contestar a hegemonia de uma concorrente exemplifica essa tentativa de mudança.

A questão da argumentatividade traz implicações essenciais para a aprendizagem de língua materna. A produção e a compreensão textual são, sempre, práticas de sujeitos que se encontram em condição de assumir um papel dentro de uma dimensão argumentativa, de modo direto (por meio da visada argumentativa) ou indireto. A competência dos aprendizes para exercer com pertinência seus papéis, como locutores ou interlocutores, reside nas decisões que tomam a partir das restrições e possibilidades de cada situação de interação. Por isso, a perspectiva cidadã de educação (BRASIL, 2017), na qual emancipação e criticidade são as maiores aspirações, passa pelo desenvolvimento calcado na formação linguageira eficaz.

Tratar, pois, da argumentatividade inerente aos textos é uma ação importante para a efetivação de práticas didáticas eficazes para o ensino de língua portuguesa. O modo como, na interação, locutores e interlocutores se influenciam uns aos outros passa pela

¹⁰ Com a proliferação das interações nas quais há a participação de mecanismos de inteligência artificial, a agentividade está presente, inclusive, nas interações com sujeitos não humanos.

proposição e análise de pontos de vista, sendo a articulação entre estes uma parte importante do trabalho textual. Vejamos, a seguir, as condições interacionais e discursivas da emergência dos pontos de vista.

O ponto de vista em suas relações com a Linguística Textual

A conceituação de ponto de vista com a qual trabalhamos em Linguística Textual deriva da proposta de Rabatel (2016). O empreendimento deste autor corresponde a uma proposta de explicação do ato de narrar como fundamentalmente ligado a procedimentos de mobilização e articulação de percepções e perspectivas que configuram os PDV. Embora o estudioso focalize a dinâmica narrativa, ele mesmo informa que a problemática do PDV interessa a todo e qualquer texto (RABATEL, 2016, p. 53)¹¹, o que se reveste em um ponto importante para as análises efetivadas em LT.

A articulação dos PDV só é devidamente compreendida em um quadro no qual se evidenciem as particularidades de duas instâncias elocutivas em constitutivo imbricamento: o locutor e o enunciador¹². Tratemos, inicialmente, da instância do locutor (que chamaremos de *locutor principal* ou *L*¹³).

Essa concepção de L1 foi acomodada aos pressupostos da Linguística Textual do seguinte modo: o locutor principal é um ser de fala, um sujeito que, num dado contrato comunicativo (CHARAUDEAU, 2012) é responsável por um dizer (um texto), assumindo tal dizer como seu e prestando contas sobre esse dizer frente ao corpo social (RABATEL, 2016). Essa definição mais geral permite a configuração de diferentes modos de assunção de pontos de vista por L1. Analisemos três possibilidades a partir dos exemplos a seguir, todos da esfera jornalística.

¹¹ Neste artigo, encampamos essa perspectiva mais geral, deixando para tratar das especificidades do PDV em narrativas em outro trabalho.

¹² A proposta de Rabatel sobre as duas instâncias parte de Ducrot (1987), mas vai além, na medida em que, diferentemente deste, aquele traz a dinâmica entre elas para a configuração discursiva dos textos em funcionamento (RABATEL, 2016, p. 84).

¹³ Essa especificação é importante porque, posteriormente, será acrescentada a condição de locutor(es) secundário(s).

(3)

Imagem 2. Print do Título e Subtítulo de Artigo Escrito pelo Colunista Reinaldo Azevedo

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/reinaldoazevedo/2023/06/avaliacao-da-sp-sobre-a-economia-enraiveceu-o-complexo-de-vira-lata.shtml>. Acesso em 20 jun. 2023. Publicado em 15 jun. 2023

(4)

Imagem 3. Print do Título e Subtítulo de Editorial do Jornal *Folha de São Paulo*

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/opinia/2023/06/um-novo-ciclo.shtml>. Acesso em 20 jun. 2023. Publicado em 18 jun. 2023

(5)

Imagem 4. Print do Título e Subtítulo de Notícia do Jornal *Folha de São Paulo*

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/06/silvinei-vasques-diz-a-cpi-do-81-que-prf-e-alvo-de-maior-injustica-da-historia.shtml>. Acesso em 20 jun. 2023. Publicada em 20 jun. 2023

No exemplo (3), vemos que L1 corresponde ao colunista Reinaldo Azevedo, que usa seu espaço no jornal *Folha de São Paulo* para produzir artigos nos quais emite suas

opiniões e se responsabiliza por elas. No caso em questão, o colunista opina sobre o efeito que a avaliação positiva feita por uma agência internacional de análise de investimentos (S&P Global Ratings) gerou em parcela da comunidade brasileira (os “extremistas de centro”) contrária ao direcionamento econômico do governo Lula 3.

No exemplo (4), o locutor principal é o próprio jornal, ou, mais precisamente, a empresa de comunicação *Folha de São Paulo*, que, por meio de editoriais, firma suas posições sobre temas importantes para o debate social do país. Nesse caso, a empresa defende que uma visão otimista sobre as exportações brasileiras (um bom sinal para a economia) deve ser cautelosa, já que o contexto econômico vigente, na visão desse locutor, é menos favorável que o de duas décadas atrás. É interessante considerar que, mesmo o texto sendo escrito, até onde se sabe, por uma pessoa real, não há a menção a essa pessoa, por isso se atribui ao grupo empresarial a responsabilidade por esse dizer. O locutor principal (L1) tem, assim, uma existência institucional.

Para o exemplo (5) – que remete a uma notícia sobre o depoimento de um ex-diretor da polícia rodoviária federal à CPI instaurada para investigar os atos criminosos de 8 de janeiro de 2023 –, a apreensão do locutor principal (L1) é, de certa forma, menos precisa que nos exemplos anteriores. Semelhantemente ao artigo de opinião, a notícia é acompanhada do nome de quem a produziu – Thaísa Oliveira. Porém, há uma diferença de estatuto entre os dois indivíduos, para o que a presença da foto de Reinaldo Azevedo e a ausência de uma foto de Thaísa Oliveira são um indício. Thaísa é reconhecida como a produtora da notícia, mas, devido a condições do próprio gênero, parece haver um apagamento da jornalista produtora do texto em favor de uma assunção do jornal como responsável pelo dizer¹⁴. Prova disso é a grande probabilidade de que alguém, fazendo uma remissão ao texto, fale em uma “notícia da *Folha*”, mais do que em uma “notícia da Thaísa Oliveira”.

A exemplificação proposta revela como a atribuição de responsabilidade a um texto se dá de modo diversificado, sendo o reconhecimento da ação textual de L1 uma condição fundamental para a construção da coerência, pois é por essa ação que a argumentatividade específica de um texto é engendrada, pelo modo como este ser do discurso se coloca em relação aos PDV presentes (explícita ou implicitamente). A partir disso, e antes de

¹⁴ Talvez a atribuição de responsabilidade passe por outro entendimento, por exemplo, em um processo judicial, o que só mostra a maior complexidade de casos como esse.

discutirmos a instância do enunciador, é importante compreender em que consiste o ponto de vista.

De acordo com Rabatel (2016, p. 30), “Em sua forma mais geral, o PDV define-se pelos meios linguísticos¹⁵ pelos quais um sujeito considera um objeto, em todos os sentidos do termo considerar, quer o sujeito seja singular ou coletivo”. Os três termos fundamentais da definição – *sujeito*, *considerar* e *objeto* – devem ser bem compreendidos, para que se perceba a relevância do conceito de PDV na proposta do autor. Tratemos deles do último para o primeiro.

Sobre o objeto, “ele pode corresponder a um objeto concreto, certamente, mas também a um personagem, uma situação, uma noção ou um acontecimento” (RABATEL, 2016, p. 30). Isso denota que o PDV abrange qualquer objeto textualmente apresentado (objeto de discurso, portanto), para o qual se propõe uma certa configuração decorrente do que um sujeito *considera*.

A abrangência de “considerar” é ampla, como afirma o autor, “Indo da percepção à representação mental, tal qual elas se exprimem no e pelo discurso” (RABATEL, 2016, p. 30). Destacamos, dessa citação, a percepção (do sujeito) sobre o objeto, o que aponta para a natureza sempre valorada de um PDV. Há, constitutivamente, uma impressão de valor aos objetos que um sujeito propõe nos textos. Isso pode se dar por meio de níveis de linguagem diferentes – pode se efetuar por um conteúdo proposicional (explícito ou inferível) de teor opinativo; pode se efetuar pelo uso de substantivos e adjetivos que caracterizam um dado objeto; pode se efetuar por recursos imagéticos diversos...

Finalmente, tratemos do estatuto do sujeito. É interessante observar que Rabatel não usa, nessa citação, a denominação de “locutor” para aquele que “considera um objeto” (o que, num primeiro momento, seria esperado). Isso se deve à condição de que o locutor, por si, não responde pelo “surgimento” de um PDV. Se assim o fosse, seria forçoso considerar que todos os PDV de um texto derivariam das percepções, dos valores do locutor principal.

Isso é contrário ao que Rabatel, na esteira de muitos outros, pensa sobre a questão. Citando Bakhtin, Cuioli, Jacques, Goffman, Authier-Revuz e Ducrot, o autor aponta que

¹⁵ Em LT, optamos por considerar os meios languageiros, e não apenas linguísticos, assumindo, consoante o que apontamos na nota 4, que outros modos semióticos (como imagem e som) podem ser empregados para gerar efeitos de sentido, inclusive os atinentes aos PDV.

“todos fazem o locutor perder sua esplêndida autonomia” (RABATEL, 2016, p. 19). Decorre disso que o locutor, “responsável pela encenação enunciativa”, é “sujeito coautor, sujeito heterogêneo, sujeito polifônico” (2016, p. 19), o qual integra, no texto, as suas percepções a percepções outras, oriundas de sujeitos outros. Para marcar a distinção entre o responsável por um dizer e a fonte de um PDV (considerando-se que, em um dizer, há diversos PDV), é necessário falar em *enunciador*, como instância de origem de um ponto de vista.

Até aqui, temos que o texto se coloca, então, como uma construção na qual há o locutor principal (L1) – o qual, por enunciar pontos de vista, assume o papel de enunciador (também principal) – e enunciadores além dele mesmo, cujos PDV são trazidos para o texto. Isso sendo estabelecido, é necessário acrescentar a possibilidade de L1 ceder espaço para que outros locutores (trazidos por ele e subordinados a ele) se apresentem no texto. Isso implica que os enunciadores diferentes de L1 podem aparecer como locutores secundários.

Desse modo, o funcionamento discursivo-interacional do PDV é explicado por Rabatel da seguinte maneira:

Todo PDV é assumido, seja diretamente, por um locutor/enunciador primeiro, seja indiretamente, por um locutor enunciador/segundo (intratextual), seja, ainda, por um enunciador segundo não locutor. O locutor é a instância que profere um enunciado [...]. Se todo locutor é um enunciador, todo enunciador não é, necessariamente, locutor, o que leva a dizer que um locutor pode, em seu discurso, ecoar em vários centros de perspectiva modais [...]. (RABATEL, 2016, p. 82)

Vê-se, a partir da citação, que Rabatel propõe três modos de ocorrência de um ponto de vista: o que é assumido pelo locutor principal (que, por isso, é chamado de locutor/enunciador principal, ou L1/E1); o que é assumido por um locutor secundário (l2/e2); o que se apresenta no texto sem que a ele seja associado um locutor (e2). Vejamos como essas condições podem aparecer em textos.

Tratemos, novamente, do exemplo (5).

Silvinei Vasques nega interferência no 2º turno e diz a CPI que PRF é alvo de injustiça

Ex-diretor-geral da PRF é suspeito de atrapalhar eleitores de Lula no segundo turno das eleições



Thaísa Oliveira

Já vimos que o locutor principal (L1) pode ser considerado o jornal *Folha de São Paulo*, que, por meio do texto produzido por uma de suas repórteres, noticia um fato importante da data de 20 de junho de 2023. O texto, em seu título, dá voz a um outro locutor (secundário, I2): Silvinei Vasques, diretor da polícia rodoviária federal na época do segundo turno das eleições presidenciais de 2022. L1 destaca dois PDV de I2: “Não houve interferência da PRF no segundo turno das eleições” e “A PRF é alvo de injustiça”. Tem-se, então, a configuração de um locutor/enunciador secundário (I2/e2). Trata-se de locutor porque a ele é atribuída a responsabilidade por um dizer; e trata-se de enunciador porque é a fonte de percepções, textualizadas por proposições de teor opinativo.

L1, por sua vez, expressa seu próprio PDV, no subtítulo do texto: “Silvinei Vasques (ex-diretor geral da PRF) é suspeito de atrapalhar eleitores de Lula no segundo turno das eleições”. Assim agindo, L1 assume a função de enunciador E1, propondo um PDV que vai de encontro ao que diz I2/e2. Há então, nesse exemplo, pontos de vista assumidos pelo locutor principal e pelo locutor secundário.

Analisemos, agora, um caso de enunciador sem locutor, a partir da transcrição do trecho de um podcast.

(6)

É 27 de novembro de 2020, uma sexta-feira. Uma empregada doméstica está voltando para o apartamento onde trabalha, e mora, no centro de Patos de Minas. O imóvel é avaliado em 600 mil reais. Ela tinha saído para comprar tomates a pedidos do patrão, um professor universitário da família Milagres Rigueira. Os sobrenomes são da elite tradicional de São Miguel do Anta, também em Minas Gerais.

Quando se aproxima da entrada do prédio, ela encontra uma multidão na calçada. A portaria está tomada por agentes da Polícia Federal e fiscais do Ministério Público do Trabalho.

Estão lá para investigar uma denúncia de trabalho análogo à escravidão. Sem entender nada, a empregada doméstica percebe que a atenção e os olhares começam a se voltar para ela. As autoridades a cercam e não a deixam entrar.

[Madalena] *Aí eu estou vendo um monte de gente lá embaixo. 'Que negócio é esse? Policial...'. Aí eu estou vendo um monte de gente, me cercaram e não deixaram eu ir.*

Porque ela era a vítima do crime que tinha feito eles irem até aquele prédio: Madalena Gordiano, de 46 anos, olhos escuros e cabelos curtos da mesma cor. Uma mulher que passou 38 anos em condições de exploração. Os agentes entram no apartamento de quatro quartos onde Madalena cuidava das tarefas domésticas todos os dias, a partir das cinco da manhã. Sem receber salário ou qualquer outro benefício trabalhista. Sem poder pegar um sabonete, shampoo ou papel higiênico da despensa.

Fonte: FELITTI, Chico. Transcrição do episódio 5 da série em áudio *A mulher da casa abandonada*. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2022/07/podcast-a-mulher-da-casa-abandonada-discute-a-escravidao-contemporanea.shtml>. Acesso em 22 jun. 2023. Adaptado.

O texto tem como locutor principal o jornalista Chico Felitti¹⁶, criador da série em áudio *A mulher da casa abandonada*. No episódio em questão, Felitti trata de uma denúncia de trabalho análogo à escravidão. Reconhece-se, no texto, o ponto de vista “Madalena Gordiano é ‘Uma mulher que passou 38 anos em condições de exploração’”. Esse PDV, assumido por L1, além de aparecer como proposição (com sujeito elíptico) no último parágrafo, é reforçado por outras informações: Madalena Gordiano mora no local onde trabalha (1º parágrafo); não recebe “salário ou qualquer outro benefício trabalhista” (último parágrafo); e não pode “pegar um sabonete, shampoo ou papel higiênico na despensa” (último parágrafo).

Além desse PDV, há um outro, que parte do enunciado “O imóvel é avaliado em 600 mil reais” (1º parágrafo). Constrói-se, a partir do excerto em relação com um conjunto de conhecimentos e valores pressupostos, o seguinte PDV: “A família Milagres Ribeiro tem alto poder aquisitivo”¹⁷. Esse ponto de vista, a nosso ver, importante para a compreensão do relato (ou a compreensão do modo como o locutor principal faz o relato), não é atribuído, diretamente, a L1 ou a qualquer outro locutor. Claro que há sugestão forte de que esse PDV faz parte do que L1 quer firmar como valor a ser compartilhado com os interlocutores, mas, a nosso ver, de modo estratégico, ele não o assume diretamente. Logo, tem-se um caso de um ponto de vista associado a um enunciador sem locutor.

A partir da descrição aqui apresentada, a Linguística Textual propõe que o texto é uma produção assumida por um locutor principal, que representa pontos de vista diversos, originários de enunciadores diversos. Tais pontos de vista são subordinados ao trabalho de L1, e, por isso, são mais ou menos relevantes, mais ou menos assertados, mais ou menos

¹⁶ Além de Felitti, também assume o papel de locutora (secundária) Madalena Gordiano.

¹⁷ A formulação dos PDV, nesse caso, reforça a advertência de Rabatel (2016, p. 83): “o importante é que o ponto de vista não passe por ‘palavras’ referidas a um locutor, autor de um discurso direto ou de um julgamento pessoal que implica a presença do *eu*.”

contraditados. Esse peso diferente dado aos PDV evidencia um trabalho de hierarquização que, nas palavras de Rabatel (2006, p. 106), é “crucial para aperfeiçoar a compreensão das mensagens e a reação de seus destinatários”.

Os efeitos possíveis para um texto dependem, portanto, em ampla medida, da recuperação da articulação entre pontos de vista. Por isso, Cavalcante *et al.* (2022, p. 70-71) dizem que “Admitir esse jogo dos PDV, quer dizer, a maneira como L1/E1 gerencia esses outros pontos de vista no texto, é fundamental para analisar a argumentatividade”. Com isso em mente, passemos à seção seguinte.

A relação entre pontos de vista e argumentatividade

Longe de fornecer uma análise exaustiva, propomos, aqui, algumas formas de pensar sobre práticas de produção e compreensão textual a partir da ótica do PDV, conforme exposto na seção anterior e em consonância com a condição essencialmente argumentativa (argumentatividade) de todos os textos. Dividimos a reflexão em duas subseções. Na primeira, tratamos de aspectos do PDV na visada argumentativa a que se prestam os textos que defendem teses; na segunda, lidamos com o PDV no que toca à dimensão argumentativa de textos sem visada.

PDV em texto com visada argumentativa

Um elemento que julgamos importante destacar, no que tange à visada de textos predominantemente argumentativos (ou argumentativos propriamente ditos), concerne à hierarquização de pontos de vista como processo definidor da relevância de uma tese. Postulamos que a apreensão das relações entre L1/E1 e os demais locutores e enunciadores, quando bem conduzida pedagogicamente, contribui para que se reconheça a tese de um texto e/ou se perceba como a organização textual é decorrente dessa tese. Isso é válido para práticas de compreensão e de produção textual.

Neste trabalho, tratamos do modo como a hierarquização dos PDV pode ser empregada em uma atividade de compreensão textual. Para tanto, tomamos como material de trabalho o texto a seguir. Ele faz parte de uma seção do jornal *Folha de São Paulo* que consiste em publicar dois textos com teses antagônicas a partir de um mesmo questionamento. O texto a seguir apresenta uma das teses (a negativa) para a pergunta “Organizações sociais devem gerir escolas públicas?”.

(7)

Organizações sociais devem gerir escolas públicas?**NÃO***Sopa de osso para estudante pobre*

(Fernando Cássio*)

Uma aberração. Essa é a melhor forma de descrever o projeto de lei (PL) 573/2021, que pretende autorizar organizações sociais (OSs) a assumirem a gestão de escolas municipais em São Paulo. De autoria da vereadora Cris Monteiro (Novo), o PL não se baseia em fatos nem em evidências; tampouco em qualquer experiência prévia da proponente com gestão educacional. Mas nem por isso moderou a simpatia dos que diuturnamente se dedicam a exaltar a superioridade do privado sobre o público em todas as esferas da vida.

Esse adesismo instantâneo pode ser encontrado no editorial da Folha de 23/6, que defende a OSsificação como “opção no ensino”. Para este jornal, “introduzir um pouco de diversidade no ecossistema” é gesto meritório, já que o absenteísmo docente no setor público não encontra paralelos no setor privado, que – adivinhem – é muito mais ágil etc. etc. etc.

A agilidade da gestão privada, contudo, já dá o ar da graça há um bom tempo nas redes públicas de grande porte do país, que contam com a prestimosa ajuda de fundações e institutos empresariais para “melhorar” a gestão das escolas. Portanto, o ônus por qualquer fracasso da educação pública deve ser repartido com os arautos da eficiência gestionária.

[...] A comparação entre a OSsificação de escolas e o conveniamento de creches municipais é imprópria. A legislação só prevê o conveniamento em situações de insuficiência de vagas públicas, o que não é o caso das escolas-alvo do PL 573. E, se faz diferença dizer, sucessivas auditorias do Tribunal de Contas do Município de São Paulo vêm mostrando que a qualidade das creches conveniadas é muito pior que a das geridas pela prefeitura.

[...] A OSsificação escolar só é “opção” para quem não precisa da escola pública e ocupa os estratos superiores do “ecossistema” social.

* Educador, doutor em ciências (USP) e professor da UFABC, integra a Rede Escola Pública e Universidade (Repu) e o comitê diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2022/07/organizacoes-sociais-devem-gerir-escolas-publicas-nao.shtml>. Acesso em 6 jul. 2023. Publicado em 8 jul. 2022. Adaptado.

O texto tem como motivação a discussão em torno de um projeto de lei (PL) da cidade de São Paulo que abre a possibilidade para organizações sociais gerirem escolas públicas do município. A visada do texto reside, portanto, em uma tese sobre esse PL. Trata-se de uma discussão potencialmente relevante para estudantes da educação básica, por suscitar um debate envolvendo uma problemática político-social (estando isso relacionado ao que a BNCC (BRASIL, 2017) preconiza para a formação emancipatória do cidadão).

A compreensão do texto demanda, a partir da resposta “Não” que figura no título, o entendimento sobre como o locutor e enunciador principal (L1/E1 – o professor Fernando Cássio) constrói seu posicionamento e como ele define o papel de outros locutores por ele acionados. Pode-se, então, propor aos alunos instruções que os estimulem a (re)construir as relações textuais a partir dos PDV. Isso pode ser estabelecido a partir da explicitação

dos locutores e de seus PDV. Uma possibilidade consistiria na construção do quadro a seguir, podendo os alunos serem solicitados a preencher a segunda coluna¹⁸.

Quadro 1. Relação entre os Locutores do Exemplo (7) e Seus Respectivos PDV

Locutor¹⁹	O que esse locutor defende/afirma
Fernando Cássio	<i>Organizações sociais não devem gerir escolas públicas</i>
PL 573/2021	<i>Organizações sociais (OSs) estão autorizadas a assumir a gestão de escolas municipais em São Paulo</i>
<i>Folha de São Paulo</i>	<i>Introduzir um pouco de diversidade no ecossistema é gesto meritório</i>
Tribunal de Contas do Município de São Paulo	<i>A qualidade das creches conveniadas é muito pior que a das geridas pela prefeitura</i>

Fonte: os autores

A correlação sugerida, ao propor uma sistematização de PDV importantes do texto em relação a seus respectivos locutores/enunciadores, permite que o aluno reconheça o “jogo textual”, definindo qual é o locutor secundário de quem L1/E1 se aproxima – o Tribunal de Contas de São Paulo – e quais são os locutores secundários de quem L1/E1 se afasta – o PL 573/2021 e a empresa *Folha de São Paulo*. Esse ponto de partida pode, em seguida, ser complementado por uma análise mais detalhada calcada em “causas e efeitos”. Essa análise adicional teria como foco reconhecer os elementos de sustentação dos PDV informados, podendo tais elementos ser, eles mesmos, um PDV. Uma forma didática (dentre outras) de efetivar essa ação seria lançar perguntas diretas, como as seguintes:

- Por que, na visão de Fernando Cássio, as organizações sociais não devem gerir escolas públicas? *Porque 1) o PL que sustenta essa ideia não se baseia em fatos e evidências; 2) a proponente do projeto não tem experiência prévia com gestão educacional; 3) organizações sociais já participam da gestão de escolas públicas, então o alegado fracasso do ensino público também é responsabilidade delas; 4) as escolas-alvo do PL não se encontram em situação de insuficiência de vagas.*
- Que razões a *Folha de São Paulo* alega para se mostrar a favor do PL 573/2021? *1) o absenteísmo docente no setor público não encontra paralelos no setor privado; 2) o setor privado é muito mais ágil que o setor público.*
- A constatação do Tribunal de Contas do município de São Paulo reforça que argumento já apresentado por Fernando Cássio? *O argumento de que a participação do setor privado na gestão de unidades públicas de educação se mostra ineficaz.*

¹⁸ O grifo em itálico pretende denotar que essa parte do quadro, em uma prática efetiva de sala de aula, não deve vir inicialmente preenchida. As respostas são apenas sugestões, para as quais podem ser propostas paráfrases pertinentes.

¹⁹ Deixou-se de fora o locutor genérico mencionado no final do primeiro parágrafo – “os que diuturnamente se dedicam a exaltar a superioridade do privado sobre o público em todas as esferas da vida”, em virtude de estes não serem devidamente especificados.

A partir desse desdobramento, é possível perceber, de modo mais detalhado, a hierarquização dos PDV orquestrada por L1/E1. Esse movimento destaca que, de um conjunto de pontos de vista, emerge um ponto de vista principal (a tese), o qual, no quadro 1, corresponde ao que defende Fernando Cássio (L1/E1). Faz sentido, então, considerar que “o PDV de L1/E1 como sendo o PDV principal [...] é também o PDV do texto, aquele que guia sua interpretação e que vai estabelecer relação com os outros pontos de vista que compõem o texto” (CAVALCANTE *et al.*, 2022, p. 69). A coerência do texto passa pelo entendimento dessa relação e dos possíveis efeitos que ela pode gerar.

Haveria, ainda, outras possibilidades de tratamento do texto, com base no modo como o PDV principal de L1/E1 é revelado por meio de recursos linguísticos. Por falta de espaço, não destrinchamos a feição didática desse tratamento, mas citamos algumas sugestões de análise: a pertinência, tributária do PDV, do subtítulo do texto (“*Sopa de osso para estudante pobre*”); a crítica percebida no neologismo “OSsificação” (de escolas públicas); a ironia presente, por exemplo, em “prestimosa ajuda de fundações e institutos empresariais” e “arautos da eficiência gestonária” (3º parágrafo).

Aponta-se, assim, que a hierarquização dos PDV se reveste num fenômeno importante para a construção da visada argumentativa, por isso o professor de língua portuguesa deve reservar especial atenção para isso. Tratemos, agora, da pertinência dos PDV em textos nos quais ocorre a argumentação indireta.

PDV em texto com dimensão argumentativa

Vimos que, a partir de Amossy (2011), a dimensão argumentativa é um conceito importante para enfatizar que todos os textos apresentam algum grau de argumentação (para nós, de argumentatividade) porque têm como condição precípua a tentativa de mudar o modo de ver, pensar, sentir do(s) interlocutore(s). Rabatel (2016) apoia essa visão trazendo a proposta de Amossy para a discussão sobre o PDV. Tratando a dimensão argumentativa como *argumentação indireta* (RABATEL, 2016, p. 37, 40), o autor faz bom proveito da proposta na medida em que sua conceituação e análise do ato de narrar a partir do PDV implica a interferência fundamental de conteúdos valorados na constituição das narrativas.

Tal perspectiva é fundamental para o trabalho didático do professor de língua portuguesa. A consideração da argumentatividade em textos sem visada argumentativa

(não apenas os predominantemente narrativos) deve levar os estudantes a reconhecer que a participação nas diversas esferas sociais é sempre mediada pelo jogo de interesses dos sujeitos em interação, o qual pode se estabelecer mediante afinidades, mas também mediante conflitos. Muito (senão tudo) do que se constrói na interação por textos passa por disputas de poder, e, quando isso se efetiva sem uma intenção argumentativa explícita²⁰, a manipulação indevida pode ter mais chances de ser bem-sucedida.

Com base nisso, apresentamos, a seguir, reflexões sobre as implicações didáticas da argumentatividade sem visada, relacionadas aos PDV presentes em uma cena de história em quadrinhos (HQ). O exemplo a seguir é um excerto de uma HQ do grupo Liga da Justiça. Nesta história, um novo grupo de heróis é formado – o Conglomerado. Esse grupo é patrocinado por grandes empresas norte-americanas e, por isso, tem uma série de obrigações a cumprir, como, por exemplo, participar de eventos festivos organizados pelas empresas. A cena em questão se passa em uma dessas festas. Alguns membros do Conglomerado, insatisfeitos com esse tipo de evento, resolvem se esconder no banheiro. Eles são confrontados por Claire Montgomery, executiva responsável pela ligação entre os heróis e as empresas.

²⁰ De acordo com Rabatel (2016, p. 40), “As formas de argumentação indiretas baseadas nas inferências são particularmente eficazes, na medida em que se apoiam nos modos de ver que não estão expressos em julgamentos explícitos, apoiam-se em uma forte convivência”.

(8)

Imagem 5. Cena de História em Quadrinhos da Liga da Justiça



Fonte: DE MATTEIS, J. M.; et al. *Liga da Justiça*: lendas do Universo DC. v. 14. Tradução Fernando Lopes. Barueri, SP: Panini Brasil, 2021, p. 95

Para a análise da cena, destacamos três PDV assumidos pelos personagens (locutores secundários): 1) “participar do evento torna os heróis aberrações, palhaços” (PDV assumido pelos heróis); 2) “o grupo de heróis só atua porque é bancado pelos grandes empresários organizadores do evento (assumido por Claire Montgomery); 3) “receber indesejáveis apalpadinhas e fungadas no cangote é suportável em prol de um bem maior” (assumido por Claire Montgomery e pelo herói Maxi-man, que aparece falando no último quadrinho). Esses PDV, em confronto e orquestrados pelo locutor/enunciador principal, garantem a compreensão da cena.

Para a abordagem pedagógica, consideramos ser importante suscitar a compreensão de que a cena cita uma ocorrência de assédio sexual. É preciso, então, que os aprendizes definam um PDV sobre isso, bem como reflitam sobre o valor atribuído a esse PDV no texto.

Uma primeira etapa da compreensão consiste em solicitar aos alunos que indiquem o trecho em que o assédio é citado – “quando um bêbado milionário começa a me apalpar e fungar no meu cangote” – e apontem os elementos os quais justificam que essa

ocorrência é, de fato, um assédio – além do tom com que a personagem Claire faz a pergunta e da menção à embriaguez do assediador, confirma-se o assédio por meio da fala “Eu detesto”.

Isso estabelecido, o próximo passo consiste em levar os alunos a compreenderem a percepção dos personagens sobre o assédio. Para isso, podem ser colocadas duas proposições (dois PDV) e solicitar que os alunos apontem aquela que corresponde ao modo de pensar da personagem Claire e de Maxi-man. As proposições são as seguintes:

- “Assédio sexual é inaceitável, seja qual for a situação”;
- “Assédio sexual é muito ruim, mas deve ser suportado se trazer alguma vantagem para o assediado”. Essa proposição corresponde a uma paráfrase do PDV 3 citado anteriormente, na qual se verbaliza a ideia de assédio.

As pistas textuais apontam que o PDV validado pelos personagens, como já se viu, é o segundo. Embora Claire afirme detestar o assédio, ela admite que é preciso suportá-lo, “se isso garantir que vamos todos estar trabalhando amanhã”; ela é seguida pelo personagem Maxi-Man, o qual concorda que esse é um bom argumento. Tem-se, então, que, na argumentatividade revelada na cena, o PDV 2, sobre o financiamento do grupo, é o que prevalece, e é por isso que o PDV sobre assédio apresenta a configuração descrita.

A apreensão dos PDV, por si, não é suficiente para que a tarefa de compreensão se encerre; essa apreensão, aliás, nem é o passo mais importante. Fundamental, talvez aqui mais que nos outros textos analisados anteriormente, é a discussão sobre a validação do PDV sobre assédio. Ele é assumido pelos locutores secundários citados, mas também o é pelo locutor/enunciador principal, uma vez que não há, por meio da fala de outro personagem ou de alguma ação (na cena ou depois dela), qualquer indício que contradite essa visão de mundo. O que se tem, então, é que os responsáveis pela história, por meio da HQ, cancelam o assédio mencionado.

Com base nisso, pode-se propor uma discussão plenária com os alunos, que parta dos seguintes questionamentos: como é possível que super-heróis e seus aliados considerem aceitável o assédio sexual?; como uma tal história não gera revolta nos leitores?

A partilha de opiniões entre os alunos pode ajudar a reforçar a importância de combate ao assédio sexual, de modo que a finalidade didática maior de uma prática de

compreensão – a possibilidade de ampliar conhecimentos e visões de mundo a partir da interação com textos – estará atendida²¹. A discussão pode ser enriquecida se se souber que a HQ em que a cena se encontra foi publicada originalmente, nos Estados Unidos, em 1991 (no Brasil, em 1993). Essa informação (crucial, mas deixada deliberadamente para o final) ressignifica a percepção sobre os personagens, uma vez que os situa em um período histórico diferente do atual, quando as pautas dos direitos das mulheres tinham outra conformação.

O que se tem, então, é que a argumentação indireta do texto, estabelecida por meio dos PDV validados pelos personagens, permite uma discussão que traz à tona valores sociais pertinentes para a discussão de civilidade atual e permite, também, a reflexão sobre o papel dos aspectos sócio-históricos na validação de modos de pensar. Essa é uma condição importante para o processo de aprendizagem que visa à formação de sujeitos críticos e éticos, o que é consubstanciado nas competências gerais da BNCC (2017).

O trabalho de percepção de pontos de vista não explicitados é relevante para estimular os estudantes a compreender de modo mais amplo e complexo os sentidos dos textos. Assim, possibilita-se que os aprendizes sejam munidos de mais recursos para a tomada de decisão sobre os efeitos dos textos, o que acarreta a ampliação do poder interpretativo. Entendemos que, construída nesses moldes, uma tarefa de compreensão é mais eficaz para desenvolver o modo como o sujeito se constrói enquanto ser social, do mundo e da linguagem.

Antes de encerrar essa subseção, cremos ser importante tecer uma breve consideração sobre a importância da argumentatividade indireta nas práticas escolares de produção textual. Uma reivindicação antiga²² para o ensino de produção é a autenticidade das práticas, no que concerne a colocarem motivações de escrita condizentes com contextos de produção social concretos. Ocorre que a realidade escolar ainda carece de uma sistematização do ensino de produção que atenda a essa recomendação, pois as tarefas solicitadas ainda colocam os alunos para formular textos sem que se dê a devida atenção ao que se pretende obter (de modo real ou simulado) com o texto a ser gerado.

²¹ Como parte adicional da aula, pode-se ampliar a discussão junto aos alunos sobre a diferença entre assédio, importunação e abuso sexual, a fim de que eles conheçam as diferenças que caracterizam cada um desses crimes e as possibilidades de canais de denúncia.

²² Podemos remeter, pelo menos, até Geraldí (1997).

A nosso ver, a argumentatividade (direta ou indireta) deveria ser o elemento por excelência das propostas de produção. Para os casos em que não há visada argumentativa, a indicação sobre o que o aluno, ao assumir a função de locutor, deve buscar como efeito do texto, para tentar influenciar o interlocutor, pode contribuir para o maior engajamento no trabalho de produção, uma vez que deverá se esforçar para imprimir ao texto, por meio dos PDV, os valores pertinentes para os efeitos pretendidos. Isso é válido para textos das mais diferentes esferas: informativa, científica, artística, público-institucional etc. Desse modo, os textos produzidos poderão revelar uma coerência atrelada às condições discursivas e textuais, definidoras de qualquer ato comunicativo.

Considerações finais

A análise aqui empreendida focalizou possibilidades de abordagem didática do ponto de vista. A partir do que foi apresentado, reforçamos a posição de que o trabalho do professor de língua portuguesa implica a ação do aprendiz para lidar com os sentidos, os quais são construídos, sempre, na interação de sujeitos que argumentam.

Concordamos com Rabatel quando este afirma que “[...] o PDV [...] leva o indivíduo a se colocar no lugar do outro, até de todos os outros, para poder melhor retornar ao seu, e até para poder melhor construir um ponto de vista comum que não é escrito com antecedência, nem [é] a soma dos PDV particulares” (2016, p. 29). A análise dos PDV dinamizados em um texto possibilita o confronto com ideias outras, valores outros, que entram em negociação com as próprias ideias e valores para, a partir desse movimento, haver a (re)formulação dos conhecimentos sobre si, sobre os outros, sobre o mundo. Vê-se, assim, quão importante é tratar dessa temática nas práticas escolares se se tem compromisso com a educação para a emancipação e a solidariedade.

Entendemos que esse processo é mais bem conduzido a partir da consideração de que os recursos linguageiros empregados na concretização e articulação dos PDV não são meramente formas de linguagem, ou formas gramaticais. São, primeiramente, estratégias de textualização, empregadas com base na competência discursiva que os sujeitos têm, de modo mais ou menos consciente, e que podem ser aprimoradas a partir da intervenção docente. Desse modo, cremos ter evidenciado que a Linguística Textual continua a ocupar uma posição privilegiada nas propostas de ensino.

Referências

- ADAM, J-M. **Textos**: tipos e protótipos. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.
- AMOSSY, R. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, nov. 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M. M; CUSTÓDIO FILHO, V; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, M. M; *et al.* **Linguística textual e argumentação**. Campinas: Pontes, 2020.
- CAVALCANTE, M. M; *et al.* **Linguística textual**: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes, 2022.
- CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação na sala de aula. Tradução Cristian Nicolas Gouraud. *In: Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2012.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, I. V. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PAULIUKONIS, M. A. L; CAVALCANTE, M. M. **Texto e ensino**. Natal: Sedis-UFRN, 2018.
- RABATEL, A. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. v. 1: Pontos de vista e lógica da narração – teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo, Cortez, 2016.

NOTAS

**IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA**

Valdinar Custódio Filho. Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Professor adjunto K do Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Ceará Fortaleza, CE, Brasil.

E-mail: valdinar.filho@uece.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7704-8836>

Mônica Magalhães Cavalcante. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-doutora em Linguística pela Unicamp. Atualmente, é bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa nível PQ-1. Docente da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

E-mail: monicamc02@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5561-3993>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 22/07/2023 - Aprovado em: 20/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

COMO CITAR

CUSTÓDIO FILHO; V.; CAVALCANTE, M. M. Ponto de Vista em Linguística Textual: Efeitos Argumentativos e Aplicações no Ensino de Língua Portuguesa. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 379-403. 2023.