

A construção do *ethos* como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior

Nelci Janete Santos Nardelli

Resumo

Com base na perspectiva teórica da análise do discurso (AD), articulada com estudos da retórica, este trabalho reflete sobre a construção do *ethos* discursivo que os enunciadores constroem no discurso elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes). Parte-se da hipótese de que ao instituir a obrigatoriedade da avaliação, o que se materializa por meio da promulgação da lei federal que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o enunciador pressupõe o caráter de coerção que as leis impõem sobre os indivíduos, fator que instaura situações de conflitos e, conseqüentemente, o surgimento do discurso polêmico, o que se comprova a partir das marcas linguísticas observadas, as quais revelam um *ethos* positivo do enunciador, que se constrói a partir do *ethos* negativo do Outro.

Palavras-chave: avaliação; educação superior; discurso.

Abstract

The construction of the ethos as an argumentative strategy: the controversy of the assessment of higher education

Based on the theoretical perspective of Discourse analysis, combined with studies of rhetoric, the objective of this study is to reflect on the construction of the discursive ethos that spokespersons build in the speech prepared by the Work's Group on Educational Policy of the national labor union of higher education teachers. One starts from the hypothesis that, by introducing a mandatory assessment, which was materialized through the promulgation of federal law (Sinaes), the spokesperson assumes a coercive discourse that the laws impose on individuals. That is source of conflicts and thus the beginning of argumentative controversial speech, which can be seen by the remarks that shows a positive ethos of the spokesperson, which in its turn is built from the ethos of the negative counterpart.

Keywords: assessment; higher education; discourse.

Introdução

O interesse em compreender a construção dos discursos e a escolha de determinadas formas de expressão, dentre incontáveis possibilidades, fundamenta a opção pelos dispositivos analíticos fornecidos pelo arcabouço teórico da análise de discurso (AD), os quais, além de caracterizarem um percurso metodológico próprio, propiciam a articulação com outras teorias que vêm complementar um processo de escavação que se faz para desvendar “mistérios da natureza”, sendo que os mistérios, em matéria de discurso, são seus implícitos dizeres que estão subjacentes e que precisam ser recuperados para a elucidação das posições em que os sujeitos se inscrevem.

Ao se pensar em sociedade, em conformidade com a concepção durkheimiana, tem-se em mente a coletividade, ou seja, o pensamento sobre as relações dos indivíduos a partir de um meio social objetivo, já que, neste viés, uma sociedade se caracteriza pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos nela inseridos.

A partir dessa concepção, observa-se que as posições dos grupos dependem de mecanismos que assegurem a mobilidade ou a estagnação social, e, talvez, os instrumentos legais possam ser considerados os mais expressivos na sociedade, já que têm uma característica coercitiva e punitiva, o que instiga o embate social por meio de organizações que atravessam a vida cultural e definem uma forma de agir, tanto por imposição de regras exteriores, quanto pela internalização dessas regras, o que as torna intrínsecas à existência.

Com base nessas premissas, é que se pretende articular os olhares da AD e da retórica sobre o discurso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), acerca das diferentes concepções sobre a temática da avaliação da educação superior, cuja polêmica se acentua a partir da promulgação da lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Busca-se compreender como as estratégias argumentativas são escolhidas para a construção de um *ethos* positivo de si em detrimento da imagem do Outro. Pode-se dizer que essas estratégias se processam por meio de recursos discursivos que visam a cooptar adeptos para uma prática discursiva, cujas crenças são mais plausíveis sob a ótica do enunciador.

Assim, a partir de conceitos como heterogeneidade, interdiscurso, formação discursiva, *ethos* e argumentação, que são relevantes para a efetivação da análise a que se propõe este trabalho, busca-se elucidar, por meio dos recortes que constituem o *corpus* de análise, como, neste caso, constrói-se um *ethos* positivo de si a partir da desconstrução do *ethos* do Outro e, assim, refletir sobre a construção do *ethos* discursivo que os enunciadores revelam mediante estratégias argumentativas selecionadas para conquistar a credibilidade do interlocutor. Parte-se da hipótese de que, ao instituir a obrigatoriedade da avaliação, o que se materializa por meio da promulgação de uma lei federal que criou o Sinaes, o imaginário social (neste caso representado pelo Andes), pressupõe a coerção que os indivíduos sofrem quando leis são promulgadas, fator que instaura situações de conflitos e surgimento do discurso polêmico.

Para efeito de *corpus* de análise, fez-se o recorte de um fragmento extraído do discurso elaborado em 2004 pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional do Andes, em que o enunciador se posiciona contrariamente ao método de avaliação proposto pelo governo federal, por compreender que contraria a concepção de avaliação defendida pelo movimento.

1 Avaliação da educação superior: o Sinaes

Pensada em governos com formações discursivas supostamente distintas, a reforma educacional é objeto de constantes embates políticos no ambiente acadêmico, em especial, no que concerne à avaliação da educação superior, interesse do presente estudo, que busca compreender as diferentes formações discursivas que se confrontam em torno de um problema comum: definir o conceito de avaliação, dada a pluralidade de concepções e sentidos que a noção evoca num ambiente em que a diversidade e a pluralidade de idéias são (ou deveriam ser) princípios intrínsecos à formação da instituição de educação superior.

A partir da promulgação da lei que instituiu a obrigatoriedade da avaliação da educação superior, o atual governo passou a ser alvo de pesadas críticas, especialmente por seguir uma metodologia rechaçada pelos movimentos sociais, ou seja, a continuidade de políticas adotadas por governos considerados de "direita" (para usar um termo comum entre

militantes de partidos políticos). Isso, supostamente, levaria à consolidação de um processo de privatização cujo foco seria a mercantilização educacional, pois, neste viés, instituir um processo de avaliação (o que já é exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) por meio de novas legislações visaria ao aumento da burocracia e, conseqüentemente, à estagnação das instituições públicas, face à impossibilidade de agregar colaboradores na execução dos trâmites burocráticos, pois a atividade avaliativa ocorreria sem o aval do Estado, fator que colocaria em vantagem as instituições privadas, já que esse nível de controle não seria passível de aplicação nessas instituições.

Imagina-se que, a partir dessa visão, a prática discursiva do movimento dos docentes se justifica, ao considerar que o atual sistema possibilitaria a continuidade de um processo de privatização pleiteado por governos anteriores e que seria incoerente com a formação político-social do atual governo que se posiciona, frequentemente, contra a política de privatização de estatais, por compreender que esse processo culminaria no desmantelamento de diversos setores produtivos e fundamentais para o País.

De acordo com o Andes, as tentativas de regulamentar a avaliação da educação superior por meio de medidas provisórias, leis, decretos e portarias seriam práticas que sedimentam as iniciativas de privatização, pois denotariam uma concepção de avaliação de cunho controlador e punitivo, que visaria mercantilizar a educação subordinando a busca e a aquisição do conhecimento às demandas de mercado típicas da sociedade capitalista.

A necessidade de as pessoas se manifestarem frente a um assunto qualquer se dá como “um resultado da reação contrária [...], pois, [...] ninguém fala sem motivo” (Possenti, 1990), o que leva a pressupor que o discurso do movimento está amparado na hipótese de que, se, de fato, os objetivos do governo são aqueles expressos na lei do Sinaes, a promulgação de uma lei para regulamentar esses objetivos é redundante, pois o intuito de garantir que aconteça o que já está previsto remete à visão de que os sujeitos inseridos nas instituições de educação superior não seriam suficientemente responsáveis e, por isso, precisariam ser coagidos a cumprirem suas obrigações.

As nuances envoltas nas definições de avaliação da educação superior são percebidas nas diversas manifestações sobre as tentativas de estabelecer critérios para que o processo de avaliação da educação superior seja regulamentado pelo Estado. Assim, a posição dos membros do movimento dos docentes, frente à concepção de como se deve compreender essa temática, é de que “a avaliação não se dá por abstrato [...] e deve-se dar a partir da concepção de homem livre, de educação emancipatória e de sociedade democrática, solidária e fraterna”, o que, segundo essa perspectiva, é contrariado pela promulgação da lei do Sinaes, cujo instrumento nada mais seria do que um “mecanismo de regulação e ajuste da educação às exigências dos organismos internacionais” (Andes/GTPE, 2004, p. 64). Essa lei, portanto, não condiz com o que se espera de um processo de

avaliação que priorize o crescimento e a busca constante da qualidade na educação.

A concepção de avaliação que está subjacente ao sistema proposto pelo governo, segundo os membros do Andes, é de que o Estado assume uma postura de “ente avaliador e regulador das ações que se passam na esfera social”, uma postura adotada no momento em que parte das funções que eram do Estado passaram a ser conduzidas por outras esferas da sociedade, dadas as constantes privatizações ocorridas, culminando na garantia legal de delegar às instituições privadas atribuições antes de responsabilidade governamental e restando ao Estado a responsabilidade de “regular as ações dos vários órgãos que desenvolvem as políticas públicas e privadas” (Andes/GTPE, 2004, p. 59).

Diante das políticas para a educação superior e das suas efetivas concretizações no cotidiano das instituições, tem-se uma visão da complexidade inerente ao desafio que se tem em mãos, ao se procurar aderir a um modelo de educação capaz de abranger os anseios de uma sociedade que se entende como democrática, dado o suposto regime político que a caracteriza.

2 Discurso polêmico

Visando a perseguir o caminho que se propõe neste trabalho – refletir sobre as estratégias argumentativas utilizadas para a construção e legitimação de uma prática discursiva –, não se pode perder de vista que, num discurso polêmico, o enunciador toma uma posição e se torna responsável por seu dizer.

De acordo com Maingueneau (2007a), o discurso polêmico se constrói por meio de um processo de *interincompreensão*, pois o enunciador constrói uma imagem positiva de si e uma imagem negativa do outro. Assim, tem-se que a natureza do discurso é polêmica, pois ele nasce para negar (e ser negado) a resposta do outro. Conforme esse autor,

cada discurso repousa, de fato, sobre um conjunto de semas repartidos em dois registros: de um lado, os semas ‘positivos’, reivindicados; de outro, os semas ‘negativos’, rejeitados. A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema [...] esses enunciados do Outro só são ‘compreendidos’ no interior do fechamento semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele. (Maingueneau, 2007a, p. 103).

Partindo desses pressupostos, restringir-se-á a definição de polêmica àquela definida como resultado de um engajamento com as crenças estabelecidas pela formação discursiva a que pertencem os sujeitos, cujo objetivo é, valendo-se de estratégias argumentativas, provocar a adesão do público. Assim, deve-se considerar que

O exercício da polêmica presume a partilha do mesmo campo discursivo e das leis que lhes são associadas. É preciso desqualificar o adversário, custe o que custar, porque ele é constituído exatamente do Mesmo que nós, mas deformado, invertido, conseqüentemente, insuportável (Maingueneau, 1997, p. 125).

Nesse viés, o autor afirma que, no ato de procurar convencer pela argumentação, denota-se a importância do Outro e, conseqüentemente, um espaço de entendimento, em que a polêmica passa a se caracterizar como uma espécie de contrato entre duas práticas discursivas antagônicas, cujas regras, embora implícitas, são reconhecidas por ambos e, portanto, determinam as escolhas de cada discurso.

Em uma situação de debate, como é o caso do objeto deste estudo, há que se considerar a posição da outra prática discursiva, para a qual se constrói uma imagem negativa a partir de estratégias discursivas que visam à adesão à crença estabelecida pelo enunciador. Como em uma peça teatral, de acordo com a metáfora de Goffman (1985), é exigido que os "atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros de modo desejado", o que os coloca numa situação de que o convencimento não é apenas um direito, mas, uma função do locutor (Amossy, 2005, p. 12). E criar uma imagem negativa do outro contribui para isso.

Como afirma Pêcheux (2006, p. 33-34), os indivíduos parecem ter a necessidade de homogeneizar suas práticas, o que é marcado "pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência [...] até as 'grandes decisões' da vida social e afetiva". Entretanto, isso acaba por explicar a emergência do discurso polêmico, que traz à tona questionamentos que instigam o debate frente a um assunto que interessa a indivíduos de diferentes formações discursivas, tornando, de acordo com o autor, o diálogo "suscetível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis [...], sendo que o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente [...] como pólos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda".

Partindo de uma concepção interacionista dos estudos da linguagem, em que os estudos da imagem de si são impulsionados, também, pelas pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo Erving Goffman (1985), no campo da psicologia social, pode-se afirmar que, na escrita, o autor não só efetua asserções sobre o tema abordado, como também é detentor de um (pré) conceito acerca de seus interlocutores e de como ele próprio se representa no discurso, já que as práticas discursivas do cotidiano seguem um comportamento preestabelecido pelas práticas sociais que se constituem em modelos de apresentação de si nos diferentes papéis sociais.

Nesse sentido, constrói-se o discurso do movimento dos docentes (representado pelo Andes), ora como um lugar de repetição (de um já-dito que se reforça por meio da característica polêmica que o constitui contra a força reguladora do Estado), ora como lugar de resistência. Na verdade, repetição e resistência se dão como forças que habitam o discurso

e, neste caso, ocorrem simultaneamente: repete-se para resistir e se resiste porque se repete.

3 Formação discursiva e formação ideológica

A trajetória teórica do conceito de formação discursiva (FD) perpassa os principais estudiosos da linguagem que têm suas preocupações voltadas para os estudos pós-estruturalistas, em que pese a busca incessante de definir noções que se alteram conforme o viés teórico em que é empregado. Assim, tem-se como fundador do conceito Foucault (1969), em sua obra *Arqueologia do saber*, redigida com o objetivo de sistematizar o empreendimento pretendido em seus escritos anteriores e, principalmente, vinculá-lo ao conceito de arqueologia no campo das ciências do homem, sistematizando proposições que vão balizar os seus estudos voltados à teoria do discurso.

Como característica própria da análise de discurso, deve-se entender que a mobilização do conceito originalmente empregado para formação discursiva implicaria inquietações entre os estudiosos do discurso. Assim, a noção passou, e talvez ainda esteja passando, por reformulações impostas pelo processo de deslocamento que varia desde o campo ideológico, proposto por Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993), até o campo dos saberes discursivos, conforme a proposição foucaultiana.

Essas inquietações podem ser observadas na obra de Malidier (1999, p. 39), em que a autora se propõe a descrever a história da AD e observa que, sob a perspectiva pecheutiana, a formação discursiva é concebida como uma posição ideológica em que o sujeito é interpelado pelo exterior discursivo que determina o seu dizer: “a existência, no interior do discursivo, de deslocamentos que refletem a ‘exterioridade relativa’ da formação ideológica”, sendo, portanto, o termo vinculado ao terreno da ideologia, já que o sujeito não é o produtor dos efeitos de sentido e da construção do discurso, mas ele é fruto de um processo histórico que determina sua prática discursiva de acordo com o lugar social que ocupa.

De acordo com Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993, p. 167-168), a formação discursiva deriva do interior das relações de classes e é componente da formação ideológica. Assim, tem-se que “uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes que [...] se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas”, sendo que estas impõem a necessidade de possuir como um de seus componentes, conforme citação do autor em uma de suas obras realizadas com Claudine Haroche e Paul Henry,

[...] uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura (Haroche; Henry; Pêcheux, 1971, p. 102-103).

Nas proposições contemporâneas de formação discursiva, predomina o conceito pleiteado por Foucault (1969), em que se aplica o termo ao campo dos saberes que nascem a partir de práticas discursivas e de formas de organização de saberes construídos em diferentes domínios como a Medicina, a História, a Geografia, a Gramática, etc.

Nessa visão teórica, o discurso se constrói a partir de *sistemas de dispersão*, cujos elementos não têm uma unidade preestabelecida, cabendo ao analista buscar as regras que regem o discurso e possibilitam descrever essa dispersão, pois,

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) [...] se trata de uma formação discursiva (Foucault, 1969, p. 43).

Essa regularidade pleiteada pelo autor visa distanciar a ideologia como um dos princípios de organização de uma FD, pois esse conjunto de regularidades, supostamente, definiriam a homogeneidade e o fechamento dentro de uma prática discursiva, cujos enunciados estariam submetidos a um mesmo princípio regulador.

A partir dessa perspectiva, Maingueneau (1997) propõe uma metodologia que visa a amenizar o conflito detectado nas diferentes abordagens, que acabam por não dar conta de todos os campos que interessam ao analista de discurso, já que essa noção acabou por se diluir. Em sua teoria, o autor propõe uma divisão na noção de FD, limitando a utilização do termo às unidades não-tópicas, as quais se constituem do agrupamento realizado pelo pesquisador, independentemente das suas fronteiras. O autor afirma que, ao empregar a expressão formação discursiva, o analista do discurso precisaria se valer de notas para sistematizar seu emprego de modo a determinar sua utilização, pois

[...] quando o analista se encontra em contato com um conjunto de textos que não corresponde a uma categoria definida, ele tem tendência a falar de "formação discursiva" para se eximir da dificuldade, de onde provém, certamente, o sentimento de instabilidade que esse termo fornece. (Maingueneau, 2007b, p. 63).

Para afirmar esse novo argumento teórico, os estudos de Authier-Revuz (1990, p. 32) foram fundamentais ao tratar dos aspectos heterogêneos dos enunciados, que são problematizados a partir da concepção da unicidade possível das práticas discursivas. Nesses estudos, a autora firma duas formas de heterogeneidade discursiva – a *constitutiva* e a *mostrada* – que "representam duas ordens de realidades diferentes: a dos processos reais da constituição de um discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição".

E é na heterogeneidade constitutiva que uma nova abordagem de formação discursiva é percebida e confirmada, ou seja, a *interdiscursividade*,

o que torna o fechamento das unidades instáveis e abre a possibilidade de se pensar que novas formações discursivas são constituídas a partir do embate com outras formações discursivas pré-existentes que nela se manifestam; portanto, elas não surgem do nada: há sempre o “dito” que as antecedeu.

Percebe-se, portanto, que as crenças individuais coletivamente construídas e relativamente cristalizadas na sociedade não têm a característica da estagnação ou da dicotomia, mas, ao contrário, desenvolvem-se numa relação polêmica de valores e de concepções, por meio de confrontos de experiências culturais, o que faz com que uma formação discursiva tenha caráter polifônico, ou seja, uma formação discursiva é constituída por várias vozes que se misturam e se sobrepõem umas às outras, imputando-lhe um caráter heterogêneo.¹

Os diversos teóricos que ancoram suas teses na corrente da análise do discurso afirmam que uma FD está diretamente ligada ao pré-construído que lhe serve como pontos de articulação manifestados em seu interior, que, por sua vez, exterioriza sua formação ideológica. Dessa forma, “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase”, pois o efeito de sentido vem da FD e isso provoca a primeira ilusão subjetiva, em que o sujeito acredita ser a fonte do sentido, quando, na verdade, ele se constitui como pertencente a uma determinada FD (Pêcheux; Fuchs ([1975] 1993, p. 169).

Não obstante o fato dessa característica polifônica e o fato de as condições de produção se constituírem no processo de enunciação, uma FD é “marcada por regularidades”, cujas “regras de formação são concebidas como mecanismos de controle que determinam o interno”; por isso, de antemão, já é possível se ter uma idéia dos discursos que emergem de grupos socialmente organizados, como é o caso do Andes, cujo movimento está em evidência e é um forte formador de opiniões, dada a sua constituição (Mussalim, 2001, p. 119).

Conforme já assinalavam Pêcheux e Fuchs ([1975] 1993, p. 168), há uma dificuldade em se identificar

[...] as fronteiras reais dos objetos reais que correspondem aos conceitos introduzidos. Esta dificuldade [...] resulta da contradição existente entre a natureza destes conceitos e o uso espontaneamente imobilista e classificatório [...] sob a forma de questões aparentemente inevitáveis do tipo: ‘quantas formações ideológicas existem numa formação social? Quantas formações discursivas pode conter cada uma delas?’. [...] uma *discretização* de tal ordem é radicalmente impossível [...].

Essa postura deixa clara a linha tênue que atravessa o trabalho, ao se pretender definir qual é a FD do enunciador e do seu outro, fator que justifica a escolha do entremeio das teorias, já que uma FD, apreciada sob o viés teórico de Maingueneau (1997, p. 14), deve considerar os posicionamentos dos sujeitos que ocupam “espaços já ‘pré-delineados’ pelas práticas verbais”. Assim, parte-se da premissa de que a formação ideológica em que se inscreve o Andes é a pedagógica e que ele

¹ A noção de polifonia aqui empregada se pauta na perspectiva de Ducrot (1987), que a considera como um mecanismo que leva a distinguir, numa enunciação, dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores.

se coloca num posicionamento discursivo de que seria o único a propor, para a universidade, uma avaliação pautada em conhecimentos vinculados realmente ao mundo universitário, enquanto o Sinaes se inscreveria numa unidade tópica relacionada ao aparelho institucional do Estado, ou, quem sabe, à formação ideológica política (com todas as nuances que esse termo imputa), já que se trata de uma lei instituída pela autoridade máxima do regime político brasileiro.

4 A construção de um *ethos* positivo: a desconstrução do *ethos* do outro

O *ethos* é tomado enquanto recurso de construção do discurso. Para Aristóteles, o *ethos* se apresenta como um traço argumentativo obtido pelas características aparentadas do enunciador, independentemente de juízos que ele possa afirmar a seu público. Assim, o conceito de *ethos* é introduzido em diferentes correntes teóricas das ciências da linguagem, dentre elas a análise de discurso, que desloca o conceito para a sua perspectiva teórica, conforme explica Maingueneau (1997, p. 46), e passa a conceber a noção de *ethos* para além da proposta da antiga retórica, ao conceber que “a AD deve recorrer a uma concepção do *ethos* que seja transversal à oposição entre o oral e o escrito”, o que leva a ver o sujeito numa relação constitutiva com sua formação discursiva.

Nesse sentido, o enunciador não é visto como um indivíduo, mas como a materialização de discursos que são construídos historicamente e passam a reger as práticas discursivas representadas. De acordo com Amossy (2005, p. 9), “deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si”, o que define a imagem que o interlocutor fará e que, para ser legitimada como positiva, dependerá da credibilidade que o orador demonstrar por meio de estratégias argumentativas. É essa imagem de si que se constrói a partir do discurso que se designa como *ethos*.

De acordo com a concepção aristotélica do termo, a autoridade imputada a um orador independe de sua posição social ou mesmo de suas condutas anteriores, mas é construída especificamente pela constituição de seu discurso. No entanto, Aristóteles não nega que a tendência é de se acreditar mais em quem parece justo do que nos outros, em especial, quando as opiniões estão divididas, como em um debate, em que as disputas por adesão do público se tornam acirradas. Nesse caso, é, portanto, maior a necessidade de o orador demonstrar credibilidade, já que a persuasão pelo *ethos* somente é possível se ele causar a impressão de dignidade, falando aquilo que merece crédito.

Nessa concepção, os mecanismos internos do discurso não se confundem com o sujeito, nem tampouco o ignoram, pois é ele que deve materializar no discurso a credibilidade do orador. Como se observa no *corpus* tomado para este trabalho, o grupo que constitui parte dos membros do Andes se mostra como possuindo um *ethos* de orador justo,

que luta pelo respeito à liberdade do homem a partir de seu conceito de democracia, sendo que os argumentos utilizados buscam demonstrar uma aproximação com o auditório para garantir a adesão à tese, fator que aporta maior credibilidade no discurso.

O discurso adotado pelo movimento dos docentes apresenta como traço recorrente a comparação entre duas ideias distintas do que se quer com o processo de avaliação, enfatizando que, ao se adotar a visão proposta pela legislação, haverá um assujeitamento ao processo regulatório e controlador que interessa mais aos investidores externos do que aos cidadãos brasileiros. Esse argumento colocaria em xeque o conceito de democracia, que, supostamente, estabeleceu a crença de que esse sistema garantiria o direito à liberdade de escolha, de pensamento e de expressão, ou seja, persuade-se também pela emoção (outra prova do sistema retórico, designada como *pathos*), cujo fundamento é, como se vê, o sonho da liberdade que move os ideais da existência humana.

5 O “*topos*” como argumento

Uma das características que diferencia a argumentação da demonstração é o fato de que os argumentos se pautam na língua natural, estando, portanto, inevitavelmente sujeitos a ambiguidades e à utilização de termos polissêmicos, em especial, nos discursos polêmicos em que a contradição se estabelece. Portanto, os conceitos defendidos pelo locutor dependerão do lugar argumentativo de onde ele fala, que determina os recursos utilizados para referendar o discurso, o qual se constitui a partir do interdiscurso. Como afirma Maingueneau (2007a, p. 36), “é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e fazemos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes”, fator que não determina a constituição dos discursos da mesma forma, mas aponta para a heterogeneidade constituinte.

De acordo com Reboul (1998), lugar argumentativo pode ser traduzido como um foco de argumento e tem diferentes sentidos:

- 1) o argumento-tipo, aquele que está pronto para ser inserido em determinado momento do discurso, cujo êxito poderá variar de acordo com a cultura em que é empregado;
- 2) o tipo de argumento, que tem um sentido mais técnico e pode ser aplicado por meio de esquema que, classicamente, tem o nome de “lugares comuns”, por serem aplicáveis a toda argumentação;
- 3) o tópico, que permite encontrar argumentos e contra-argumentos para defender determinada tese.

Com base na teoria ducrotiana, Guimarães (1995, p. 49) afirma que “a argumentação não é uma relação da linguagem com o mundo, os objetos, ou derivada desta relação, é uma relação que orienta de um

sentido para o outro que se interpreta”, ou seja, a própria língua determina as trilhas a serem percorridas pelo interlocutor a partir de marcas linguísticas inscritas no discurso, as quais visam a orientar para uma interpretação próxima à desejada pelo locutor.

Ducrot (1989) reforça que não basta a inscrição na língua para elaborar uma teoria da argumentação, pois há que considerar também o lugar da argumentação, ou seja, de onde se extrai o argumento, em que ambiente cultural se sustentam as crenças para que o argumento tenha viabilidade. Para respaldar essa afirmação, o autor propõe a teoria do *topos argumentativo*, que está alicerçada em três princípios básicos. O primeiro é o princípio da universalidade, que pressupõe a similaridade de crenças dos locutores do discurso, que balizam a determinação dos efeitos de sentido gerados pelo discurso empregado. O segundo princípio é o da generalidade, que o autor considera como decorrente do primeiro, pois “Se o princípio deve ser admitido antes mesmo da aplicação que se faz dele, é necessário que ele valha para outras situações diferentes daquela à qual é aplicado”. Assim, ao atribuir um sentido a um enunciado proposto, ele poderá ser estendido para situações análogas, haja vista que parte da mesma axiologia atribuída ao primeiro princípio. Por fim, há o princípio da gradualidade,² ao qual o autor se atém mais no aprofundamento de sua teoria e cuja função é relacionar duas escalas que estabelecem uma correspondência gradativa, em “que o sentido no qual se percorre uma implica um certo sentido para o percurso da outra” (Ducrot, 1989, p. 25-26).

A partir dessa perspectiva, passar-se-á à análise dos marcadores argumentativos que ocorrem nos recortes selecionados e contribuem para definir a construção de um *ethos* discursivo que busca a adesão dos interlocutores. Pode-se afirmar que eles visam a direcionar as conclusões de acordo com o ponto de vista do locutor, já que os expedientes utilizados na construção do discurso analisado podem levar a diferentes conclusões, dependendo do encadeamento seguido pelo interlocutor, ou seja, do *topos* argumentativo de base em que ele se situa.

6 Marcadores argumentativos e de pressuposição

O discurso “As políticas educacionais do governo Lula: o sistema de avaliação” foi elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional e constitui o capítulo VI da publicação *A contra-reforma da educação superior: uma análise do Andes-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva*, mais conhecida como Livro do Andes (2004).

Além de trazer uma breve contextualização das políticas de educação superior, que se ancora no projeto denominado de Reforma Universitária, elenca alguns pontos focais da portaria que regulariza a lei do Sinaes. Assim, pretende-se aplicar, paralelamente à análise dos marcadores argumentativos e seus efeitos de sentido, a relação do *ethos* com a formação discursiva em que se inscreve o orador, objetivando chamar a

² Esse princípio dependerá exclusivamente do campo semântico que está sendo aplicado, além da memória discursiva dos envolvidos na enunciação. Maiores detalhamentos sobre esses princípios ver em Eduardo Guimarães (1989), sobre os sentidos da linguagem, dentre os quais consta o de Ducrot.

atenção para os operadores argumentativos que podem ser considerados traços definidores de um *ethos* positivo, a partir de um fragmento extraído do discurso mencionado acima, conforme segue:

O Movimento Docente tem proposta para a universidade, seu papel social, suas funções acadêmicas e entende que a avaliação deve-se dar a partir da concepção de homem livre, de educação emancipatória e de sociedade democrática, solidária e fraterna. Portanto, a avaliação proposta pelo Sinaes não encaminha para essa opção política-teórico-metodológica que está incorporada aos princípios do MD, que defende uma avaliação participativa, emancipatória, democrática, contrária, pois, à avaliação apontada pelo Sinaes.

A escolha dos argumentos utilizados no processo de construção do discurso analisado impõe a necessidade de delimitar o conceito de avaliação sob o ponto de vista dos ideais defendidos pelo movimento dos docentes, pois o caráter polissêmico da maioria dos termos usados pode levar o leitor a distintas interpretações, de acordo com a sua formação discursiva e ideológica. Tome-se o primeiro enunciado como exemplo:

(1) *O Movimento Docente tem proposta para a universidade, seu papel social, suas funções acadêmicas.*

Esse enunciado instaura a polêmica, pois a utilização do artigo definido "o" para introduzi-lo, determina quem de fato poderá ditar a concepção de como avaliar, partindo do pressuposto de que a proposta do Movimento Docente (MD) é melhor do que a do governo. Essa convicção é percebida na utilização do marcador de pressuposição "tem", o que abre a polêmica, pois nega a possibilidade de que o Sinaes tenha a mesma proposta, haja vista que o verbo "ter", posto no presente do indicativo, no modo afirmativo, procura legitimar o *ethos* positivo do Andes, ao mesmo tempo em que busca desconstruir o *ethos* do Outro, ou seja, de acordo com a formação discursiva do enunciador, o *ethos* negativo do Sinaes se mostra na medida em que ele não possui as qualidades necessárias para propor uma avaliação.

A postura adotada pelo enunciador evidencia sua formação ideológica conflitante, fator que contraria a hipótese de que as ideologias cheguem a um fim (como se a história se encerrasse em algum ponto), já que as diferenças ideológicas estão explicitadas no enunciado. Ora, se, de um lado, o enunciador tem proposta para o papel social e para as funções acadêmicas da universidade, de outro lado, a base governista não a tem, já que a materialidade da lei, segundo o enunciador, não condiz com a formação ideológica defendida pelo MD.

No enunciado seguinte, o *ethos* positivo se afirma pela utilização de indicadores modais que se apresentam tanto na forma de indicadores de necessidade e obrigação, como o verbo auxiliar modal (dever), quanto no presente do indicativo (entende), pressupondo uma certeza.

(2) e entende que a avaliação deve-se dar a partir da concepção de homem livre, de educação emancipatória e de sociedade democrática, solidária e fraterna.

Por outro lado, os adjetivos utilizados na composição desse enunciado funcionam como índices de avaliação e como marcadores de pressuposição que legitimam as crenças preestabelecidas do Andes, o que permite a aplicação das escalas argumentativas comentadas, tendo, pelo menos, cinco *topos* como referência.

Primeiramente, tem-se o *topos* que atribui à liberdade uma característica positiva e intrínseca à espécie humana e que, por isso, precisa ser garantida no processo avaliativo. Desta forma, constrói-se o *topos* (T₁) *a avaliação deve proporcionar a liberdade do homem*, que leva às formas tópicas (FT_{1a}) *quanto mais a avaliação promover a liberdade, mais ela deve ser desejada pelos seus agentes* e (FT_{1b}) *quanto menos a avaliação promover a liberdade, menos ela deve ser buscada pelos seus agentes*, com o Andes, obviamente, desejando que a avaliação seja um instrumento de libertação dos homens e não de opressão.

O segundo *topos* levantado é o de que (T₁) *a avaliação deve promover a educação emancipatória*, tendo que (FT_{1a}) *quanto mais a avaliação promover a emancipação, mais se aproxima do modelo ideal a ser aplicada na educação superior* e (FT_{1b}) *quanto menos a avaliação promover a emancipação, menos indicada ela é para se aplicar à educação superior*. E, novamente, o Andes aparece colocando-se como favorável à forma tópica inicial e positiva.

O enunciador aborda, ainda, o tipo de sociedade que deve ser concebido pelo processo de avaliação, tendo como *topoi* três concepções do modelo de sociedade ideal: ela deve ser democrática, fraterna e solidária.

Assim, tem-se o terceiro *topos* (T₁) *a avaliação deve conceber a sociedade como democrática*, afirmação que remete às formas tópicas (FT_{1a}) *quanto mais a avaliação promover a construção de uma sociedade democrática, mais ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e o alcance de seus objetivos* e (FT_{1b}) *quanto menos a avaliação promover a construção de uma sociedade democrática, menos ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e o alcance de seus objetivos*.

Nesse *topos*, o enunciador toma como base o conceito de democracia que transcende ao ideal de um regime político que se identifica como uma forma de governo, pois se funda na crença de que uma sociedade é democrática quando afirma os direitos de liberdade, de igualdade e de solidariedade, princípios esses difíceis de se concretizarem em uma sociedade hierarquicamente organizada por classes e nitidamente autoritária (embora se diga o contrário), como é o caso da sociedade brasileira.³ A busca pela adesão do interlocutor se respalda numa convicção de que as concepções defendidas pelo enunciador são as verdadeiras e, por isso, merecem maior credibilidade que a proposta pelo Sinaes, já que ela, na visão do enunciador, contraria os princípios democráticos que regem a sociedade em que está sendo proposta.

O princípio de solidariedade – pode-se ver – está intrínseco ao conceito de sociedade democrática que respalda o discurso do Andes, em que pese a relação estabelecida entre democracia e socialismo, já que se trata

³ Dentre as diversas obras de Marilena Chauí, em que se traz a temática da composição da sociedade brasileira, destaca-se neste estudo o livro *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, em que a autora instiga a reflexão acerca do que está subjacente ao *mito fundador* e a real constituição de uma sociedade autoritária que procura, porém, cristalizar crenças que contradigam este autoritarismo.

de um movimento social e, como tal, é constituído por uma formação discursiva que privilegia a participação ampla de todo e qualquer projeto que possa interferir nos direitos materializados na Constituinte, dentre os quais se destacam as proposições de políticas públicas voltadas à educação e, mais especificamente, às universidades.

Neste viés, toma-se o quarto *topos* estabelecido pelo enunciador (T_1) *a avaliação deve proporcionar a constituição de uma sociedade solidária*, sendo que dessa afirmação depreende-se (FT_{1a}) *quanto mais a avaliação tornar a sociedade solidária, mais interessante sua aplicação para atingir aos propósitos e objetivos do modelo ideal de avaliação* e (FT_{1b}) *quanto menos a avaliação tornar a sociedade solidária, menos interessante sua aplicação para atingir os propósitos e objetivos do modelo ideal de avaliação*, com o Andes se colocando favorável à gradação para cima e não para baixo, o que seria a posição do Sinaes.

E, por fim, o quinto *topos* que se estabelece é o da concepção de sociedade fraterna, cujos princípios remetem a uma visão romântica e religiosa de indivíduos pacíficos que têm como principal interesse o bem-estar do próximo, o que poderia se sobrepor aos interesses individuais, posição ratificada no preâmbulo da Constituição, que afirma a instituição de um Estado democrático, tendo como fundamento

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma *sociedade fraterna*, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (Brasil, 1988 – grifo nosso).

Assim, o conceito de fraternidade, de origem filosófica, passa a constituir os discursos político e religioso, principalmente, a partir da revolução francesa e se torna lema nas lutas para a construção de uma sociedade que conceba seus cidadãos como iguais, compondo a tríade característica do pensamento francês que prima pela Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A fraternidade agostiniana⁴ pressupõe a escolha deliberada do homem no convívio social com seus pares, estabelecendo uma relação familiar de “irmãos”, portanto, fraternos, sem diferenças hierárquicas. Sob essa perspectiva, surge o *topos* (T_1) *a avaliação deve construir uma sociedade fraterna*, afirmação que remete às formas tópicas (FT_{1a}) *quanto mais a avaliação promover a construção de uma sociedade fraterna, mais ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e o alcance de seus objetivos* e (FT_{1b}) *quanto menos a avaliação promover a construção de uma sociedade fraterna, menos ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e o alcance de seus objetivos*. O Andes se mostra, novamente, alinhado com o primeiro *topos*, atribuindo o segundo ao Sinaes.

Os cinco *topoi* aqui detectados revelam uma crença do que se pretende e se quer de um processo avaliativo, pressupondo que, se todos esses quesitos forem atendidos, então, poder-se-á afirmar que a avaliação é um processo salutar, já que condiz com o esperado e legitimado por

⁴ A concepção filosófica do termo “fraternidade” é observada, principalmente, nos escritos de Santo Agostinho, adepto de uma filosofia platônica, que solucionaria os problemas mundanos por meio do cristianismo.

meio de documentos oficiais institucionalizados sob forma de lei, ou seja, o *ethos* positivo se afirma no momento em que o enunciador assume que sua postura em relação ao que se deve conceber em termos de avaliação se assemelha ao almejado pelos cidadãos que colocaram sua esperança no cumprimento fidedigno na tessitura da constituinte; logo, quem não cumpre com as determinações ali registradas estaria reforçando um *ethos* negativo, pois sua posição feriria os princípios democráticos. Tal postura se reforça no enunciado subsequente, quando o enunciador ratifica as pressuposições apontadas nos enunciados anteriores, por meio do operador argumentativo de conclusão “portanto”:

(3) Portanto, a avaliação proposta pelo SINAES não encaminha para essa opção política-teórico-metodológica que está incorporada aos princípios do MD.

O operador argumentativo de negação reforça a tese e afirma que a proposta governamental, apresentada por meio do Sinaes, *não* segue os princípios democráticos defendidos em constituição e nas lutas pelos direitos igualitários e reforça, também, que esses princípios são componentes das propostas defendidas pelo movimento. Neste momento, o posto é que as opções que encaminhariam a avaliação para o lugar ideal compõem a proposta do movimento e negam a possibilidade de que o Sinaes tenha o mesmo posicionamento que o enunciador, o que o coloca em lugar de desvantagem, já que o *ethos* positivo estaria, necessariamente, vinculado aos princípios defendidos pelo movimento, conforme o enunciado seguinte:

(4) que defende uma avaliação participativa, emancipatória, democrática, contrária, pois, à avaliação apontada pelo Sinaes.

Nesse enunciado, está explícita a postura de repúdio ao instrumento legal instituído pelo Sinaes, por considerar que ele caminha na contramão do proposto pelo MD e, por esse motivo, merece ser desprestigiado e desvalorizado. Essa postura se reforça pelo fato de que o enunciador se coloca como possuidor de uma proposta coerente e ideal para a avaliação e, ao instituir o mecanismo legal, o governo teria ignorado qualquer tentativa de colaboração dos membros do movimento dos docentes. Então, encontra-se a necessidade de se afirmar que este instrumento concebe a avaliação como mera forma de regular e se adequar aos interesses externos à instituição educacional.

O pronome relativo *que* é utilizado como forma de indicar remissivamente ao Andes a posição do enunciador como defensor de todos os índices de avaliação que definem uma concepção do processo avaliativo ideal e desejado pelos agentes envolvidos no processo e argumenta, por meio do operador de conclusão *pois*, que a concepção de avaliação adotada pelo Sinaes contraria os princípios defendidos pelos próprios proponentes do sistema, já que, por se tratar de uma legislação, os direitos promulgados na constituição (e defendidos pelo movimento) estariam sendo desrespeitados.

Esse argumento tem uma força persuasiva fundamental no que tange à adesão à tese defendida pelo enunciador e, conseqüentemente, reforça a construção de seu *ethos* positivo, ao mesmo tempo em que desconstrói o *ethos* do outro, pois, ao afirmar que a concepção de avaliação apontada no Sinaes diverge do discurso legal que normatiza a sociedade em que ele se firma, pressupõe tratar-se de um sistema falacioso, que não leva em consideração princípios defendidos pelo próprio proponente, não sendo, portanto, digno de confiabilidade e de adesão por parte dos interlocutores.

Considerações finais

A reflexão acerca de temas associados às práticas discursivas voltadas às políticas de educação visa a aliviar as tensões que emergem das diferentes concepções que estão em jogo sobre democracia, liberdade, participação, dentre outros conceitos que se tornam “chavões” nos discursos em defesa de uma formação discursiva e de uma posição assumida como a melhor escolha que, por esse motivo, limitam as possibilidades de sentidos e divergências de conceitos.

De acordo com Chartier (1995), a História Cultural objetiva identificar as formas em que, em diferentes épocas, lugares e contextos, uma realidade social é sistematizada e passa a construir e estabelecer as crenças de uma coletividade. Assim, os mitos, crenças ou, como quer a tese foucaultiana, as vontades de verdades se estabelecem e passam a compor as práticas discursivas dos indivíduos que defendem o seu lugar como o “bom” lugar, como se não houvesse outras possibilidades de agir ou de se manifestar, fator que impõe uma atitude tão coercitiva quanto o é o mecanismo legal que obriga o cumprimento de normas ou diretrizes nem sempre correspondentes com a formação discursiva ou ideológica dos próprios proponentes. Como frisa o autor, “tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais, em que estão em jogo sua classificação, suas hierarquizações, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação)” (Chartier, 1995, p. 184-185).

No discurso adotado pelo Andes, percebe-se a tendência de estabelecer uma crença de que o lugar ocupado pelo enunciador é o lugar ideal, em que se considere a adesão como um

[...] fenômeno por meio do qual os homens acabam por pensar que a posição em que se encontram é a “boa” posição e, desse modo, chegam a forjar toda sorte de razões para lhes atribuir valor, inclusive o valor supremo [...] um processo que faz passar da opinião à crença: da idéia de que se está em uma ou em outra situação e de que é “bom” estar nela à afirmação de que essa situação é “boa”, de que ela é, de fato, a única boa. (Viala, 2005, p. 167).

A polêmica percebida no debate sobre a avaliação da educação superior ratifica a postura adotada pelos estudiosos da AD, em que pese

a interdiscursividade evidenciada na materialidade do discurso, fator que demonstra que os confrontos não só existem, mas também se repetem, fato que se identifica à medida que o enunciador se coloca como possuidor de uma proposta que compreende qual é o papel e a função da universidade, pressupondo que o Sinaes não os tem e, por isso, não é digno de adesão por parte dos interlocutores.

A desconstrução do *ethos* do outro é condição básica para que o enunciador possa construir seu *ethos* positivo, pois, ao afirmar que apenas sua proposta preza pelos direitos dos indivíduos, direitos esses que não só fazem parte do imaginário social, mas, acima de tudo, estão exarados no principal documento jurídico que rege o País, a credibilidade do outro é afetada por se tratar, também, de um instrumento legal.

Ao refletir sobre o *ethos* positivo que o enunciador materializou no *corpus* selecionado para a análise, percebe-se que as estratégias argumentativas e a prática discursiva adotada pelo movimento dos docentes buscam a adesão dos interlocutores à sua formação discursiva a partir da desconstrução do *ethos* do Outro, já que não há uma apresentação explícita da proposta que se quer contrapor ao Sinaes, mas sugere que ela existe e somente ela cumpriria o que de fato se espera de uma avaliação, valendo-se de termos que se tornam fórmulas vazias, pois podem significar tudo e nada. Portanto, ao aderir a uma proposta que não comunga os mesmos propósitos que os defendidos pelo movimento, os indivíduos estariam traindo suas próprias concepções de homem, sociedade e educação, legitimando a arbitrariedade do instrumento legal.

Não se trata aqui de tomar uma posição, atribuir juízos de valor ou indicar que um dos discursos seja superior ao outro; pelo contrário, objetiva-se instigar a reflexão em busca dos implícitos que preenchem as lacunas deixadas pelo dito que, se ignorados, levam à alienação dos sujeitos que se julgam no lugar ideal, mas, por outro lado, se percebidos, esses sinais podem gerar a resistência ao leque de coerções a que os indivíduos estão expostos, frente a um bombardeio de discursos recorrentes que tendem a reduzir as práticas sociais a um único princípio que só pretende regular e normatizar as ações dos indivíduos, como se a vida cotidiana não implicasse, por si só, a superação dos limites e a produção de outras possibilidades de olhares e de lugares que se pode e se quer escolher e, por fim, quiçá compreender os efeitos de sentido que levaram à adesão ou à resistência à implantação de um sistema de avaliação para a educação superior.

Referências bibliográficas

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: _____. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ANDES (sindicato nacional). *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior [história]*. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/historia.htm>>. Acesso em: 19 set. 2007.

_____. Proposta do Andes-SN para a universidade brasileira. *Caderno Andes*, Brasília, n. 2, out. 2003. Disponível em: <http://www.andes.org.br/caderno2_andes.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2008.

ANDES. Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE). *A contra-reforma da educação superior: uma análise do Andes-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva*. Brasília, 2004. p. 59-65: Capítulo VI – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – As políticas educacionais do governo Lula: o sistema de avaliação. Disponível em: <<http://www.enecos.org.br/docs/cartilhaandes.pdf>>.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BARONAS, Roberto Leiser (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2007.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Helena H. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, [1991].

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: constituição e emendas*. Brasília, DF: Senado Federal, 1999.

CHARTIER, R. "Cultura Popular": revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Provar e dizer. Leis lógicas e leis argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.

_____. Argumentação e "topoi" argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 13-38.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português*. São Paulo, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido na linguagem*. São Paulo: Pontes, 1989.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

HADDAD, Galit. *Ethos prévio e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland*. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Langages*, Paris, n. 24, p. 93-106, 1971.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Unidades tópicas e não-tópicas. In: _____. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar, 2006. p. 9-24.

_____. *Gênese do discurso*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2007a.

_____. Formação discursiva: unidades tópicas e não-tópicas. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2007b.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 1999.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F; BENTES, Anna C. (Org.). *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 102-142.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1993. p. 163-252. [Tradução de: Mise au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours, *Langages*, Paris, n. 37, p. 7-80, 1975].

POSSENTI, Sírio. Apresentação da análise do discurso: atualização e perspectivas. *Glota*, Unesp, São José do Rio Preto, n. 12, p. 45-59, 1990.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RISTOFF, Dilvo I. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis, SC: Insular, 1999.

VIALA, Alain. A eloquência galante: uma problemática da adesão. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

Nelci Janete dos Santos Nardelli, mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), é agente universitário dessa Universidade.

nardelli@unioeste.br

Recebido em 1º de setembro de 2008.

Aprovado em 17 de abril de 2009.