

As Teorias da Argumentação na Língua e dos Blocos Semânticos: uma análise de gêneros textuais

The Theory of Argumentation within Language and the Theory of Semantic Blocks: an analysis of text genres

Gisele Benck de, MORAES (UPF)¹

Elisane Regina, CAYSER (UPF)²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar dois gêneros textuais diferentes à luz da Teoria da Argumentação na Língua, mais especificamente da Teoria dos Blocos Semânticos. Para a fundamentação teórica, foram utilizados principalmente os estudos de Ducrot (1987, 1988, 2005), Carel (2002), Carel e Ducrot (2005) e Kleiman (2005). Com base nas premissas teóricas desses autores, partimos da hipótese de que estudar e trabalhar com textos de diferentes gêneros pode ajudar professores em sala de aula de língua materna a aprofundarem conhecimentos de compreensão e de escrita textual. Neste artigo, são analisados dois textos, um do gênero capa de revista e outro do gênero notícia, e a análise aponta para as possibilidades argumentativas que os enunciados projetam dentro de um texto e as relações que são estabelecidas entre elas, de acordo com os encadeamentos argumentativos propostos pelas instruções enunciativas, comprovando que os sentidos são construídos no interior do texto, e não na sua relação com o mundo externo.

Palavras-Chave: Argumentação da língua, Blocos semânticos, Gêneros textuais

ABSTRACT

This paper is aimed at analysing two different text genres according to the Theory of Argumentation within Language, particularly the Theory of Semantic Blocks. The theoretical framework was drawn mostly on studies by Ducrot (1987, 1988, 2005), Carel (2002), Carel & Ducrot (2005) and Kleiman (2005). Based on theoretical premises by such authors, we started from the hypothesis that studying and working with texts from different genres may help teachers in mother tongue classrooms to increase the knowledge on text writing and comprehension. Two texts are analysed in this paper, one belonging to the genre magazine cover and the other to the genre news, and the analysis points to the argumentative possibilities enunciations project within a text and the relations that are established among them, according to the argumentative chaining proposed by the enunciative instructions, showing that meanings are constructed within the text, rather than in their relations with the outside world.

Keywords: *Argumentation within language, Semantic blocks, Text genres*

¹ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. Programa de Pós-Graduação e Curso de Letras da UPF; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7503-3630>. E-mail: gbenck@upf.br

² Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. Curso de Letras da UPF; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0802-3939>. E-mail: ecayser@upf.br

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar a análise de dois textos, de gêneros distintos, usando como aparato teórico a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), mais especificamente a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), apontando, com isso, para a pertinência dessa linha teórica com vistas à construção de uma leitura consistente e profunda dos sentidos de um texto.

Para uma fundamentação mais aprofundada da investigação, partimos do seguinte problema de pesquisa: o ensino de língua a partir de diferentes gêneros textuais, com base na TAL/TBS, pode proporcionar uma melhor aprendizagem? Nesse sentido, os estudos voltados para a TAL/TBS constituem-se em um aparato teórico importante para a análise a ser apresentada, que pretende ter um viés relevante para o contexto educacional, voltada que está para os aspectos da argumentação na língua.

A TAL nasceu praticamente no final da década de 1970, tendo como mentor o filósofo da linguagem Oswald Ducrot, em trabalho conjunto com o matemático e linguista Jean-Claude Anscombe. Na sua obra *La argumentación en la lengua* (1994), os autores consideram que a língua não só informa sobre o mundo, mas realmente comporta indicações de caráter argumentativo, que constitui a sua função primeira, de maneira que não somente as dinâmicas discursivas, mas também o léxico e a própria estrutura semântica da língua têm valor argumentativo. Segundo os teóricos, a significação da língua é de caráter instrucional, contendo parâmetros variados, com base nos quais se pode calcular o sentido dos enunciados: “Falar é dirigir o discurso em certa direção, para certas conclusões, falar é inscrever nossos enunciados em uma certa dinâmica discursiva”³ (DUCROT; ANSCOMBRE, 1994, p. 56, tradução nossa). Essa é a concepção adotada pela TAL, que pretende descrever a língua de forma autônoma, sem recorrer a um conhecimento de mundo e do pensamento, externo, portanto, à língua. Destacamos, aqui, que essa definição refere-se à fase inicial da TAL, tendo sido posteriormente significada, ao longo dos trabalhos de Ducrot, no que tange à relação língua/mundo.

Ainda Ducrot (2005), em estudo sobre o sentido no enunciado, defende que tudo ou quase tudo o que diz respeito ao sentido é pragmático, que nada é informação prévia, sendo a língua a instância que sempre aponta qual contexto deve ser procurado. Por isso, para o autor, a enunciação deixa marcas linguísticas no enunciado, por meio das quais se pode fazer a reconstituição do sentido.

Com base nos estudos de Ducrot, Marion Carel (2002) elaborou a Teoria dos Blocos Semânticos. Nessa perspectiva teórica, um bloco semântico é estabelecido por enunciados que apresentam o aspecto normativo da regra⁴ (*donc*) e por enunciados que contêm conclusões argumentativas transgressivas

³ Trecho original em Espanhol: “Hablar es dirigir el discurso en cierta dirección, hacia ciertas conclusiones, hablar es inscribir nuestros enunciados en una cierta dinámica discursiva”.

⁴ Regra aqui entendida como o possível encadeamento argumentativo estabelecido pelo sentido do conector utilizado (MORAES; CAYSER, 2020).

(*pourtant*). Por aspecto normativo, não significa que se utilize normalmente a regra, nem implica que, utilizando o aspecto transgressivo, se está fazendo uma exceção à regra. A regra não tem nenhum vínculo privilegiado com nenhum dos aspectos, nem o bloco semântico tem vínculo com nenhuma das regras. A própria natureza implica que haja dois aspectos, o normativo e o transgressivo, uma vez que o normal e o patológico se supõem de forma mútua. Paralelamente, a regra não só encontra sua força na utilização do aspecto normativo, mas a própria exceção a confirma, pois a regra também encontra sua força no aspecto transgressivo. Os casos inesperados, as situações descritas pelo aspecto transgressivo não são exteriores à regra: ao contrário, são outros tantos casos descritos pela própria regra.

Assim, como nossa intenção é fazer algumas análises utilizando diferentes gêneros à luz da TAL/TBS, precisamos, neste artigo, apresentar alguns aspectos sobre os gêneros textuais, bem como a sua importância para o ensino de textos em sala de aula, apontando para os encadeamentos de sentido possíveis.

Tendo em vista os objetivos a que nos propomos, o artigo é estruturado de forma a contemplar, inicialmente, a Teoria da Argumentação na Língua, ocupando-nos mais especificamente, na sequência, da Teoria dos Blocos Semânticos, terceira fase da TAL. A partir disso, discutimos a questão da argumentação interna dos enunciados, estendendo a reflexão a diferentes gêneros textuais, em uma perspectiva de letramentos e multiletramentos. Por fim, partimos, então, para a análise de dois textos – sendo o primeiro do gênero capa de revista e o segundo do gênero notícia – com o intuito de provar a pertinência da TAL/TBS na busca dos sentidos nos textos.

2. A Teoria da Argumentação na Língua

Ducrot, em *O dizer e o dito* (1987), apresenta um esboço da sua teoria polifônica da enunciação. Especificamente no capítulo VIII, o autor contesta a ideia de unicidade do sujeito falante. Ancorado nos estudos de Bakhtin, que defende que há toda uma categoria de textos em que várias vozes falam simultaneamente, Ducrot (1987) argumenta que não só os textos como também os próprios enunciados que compõem os textos apresentam mais de uma voz, não havendo unicidade em um enunciado.

A saber, Ducrot (1987) diferencia enunciador e locutor, sendo este o ser diretamente responsável pelo enunciado, enquanto aquele é o ser cuja expressão é veiculada pela enunciação, sem que a ele caibam palavras precisas. O locutor, portanto, põe em cena os enunciadores, manifestando o seu próprio ponto de vista a partir dos enunciadores mobilizados, numa relação contratual (quando compactua com eles) ou polêmica (quando discorda deles).

Assim, a tarefa de estabelecer o sentido de um texto envolve, basicamente, determinar quais são os enunciadores postos em cena no enunciado e com qual deles o autor se identifica e, automaticamente,

a qual ou a quais se opõe. Destacamos, quanto a isso, que o enunciador não é tomado por Ducrot (1987) como uma pessoa propriamente dita, mas como um ponto de vista, ou seja, uma instância abstrata. A responsabilidade pelo ponto de vista é, portanto, do enunciador, sendo que o locutor o incorpora, para o convencimento do destinatário.

Outra premissa fundamental é que o sujeito não é único: há um locutor L. Porém, esse locutor pode também ser acompanhado de outra voz, a de um enunciador E, ou mesmo mais de um. Enfim, há pelo menos dois envolvidos numa enunciação: o locutor e o enunciador.

Ao locutor L é atribuída a responsabilidade pelo enunciado, o que pode estar marcado pelo pronome “eu”, embora nem sempre ele apareça explicitado. Contudo, não necessariamente é esse locutor o produtor do enunciado, apesar de aparecer como responsável direto por ele. Ducrot (1987) define tal elemento como o “autor empírico”, ou seja, “o sujeito falante”. O locutor e o autor empírico podem representar pessoas distintas, uma vez que falam a partir de espaços e posições também distintas.

A figura do locutor L pode, de acordo com Ducrot (1987), ser desmembrada em L e L', sendo L o locutor enquanto tal, e L' o locutor enquanto ser do/no mundo. Esse é o referido pelo pronome “eu”, só sendo, porém, identificável por meio de L. Quem assume a posição no enunciado não é, dessa forma, L, mas sim L'. É L' que assume posições, e não L, que apenas as enuncia. Nas palavras de Ducrot (1987, p. 192),

o enunciador está para o locutor assim como a personagem está para o autor. O autor coloca em cena personagens que [...] exercem uma função linguística e extralinguística, ação que não é assumida pelo próprio autor. Mas este pode, em uma “segunda fala”, dirigir-se ao público através das personagens.

Essa seria a primeira forma de polifonia. Já a segunda envolve a figura do enunciador E. É ele que se manifesta através da enunciação sem que a ele tenha sido atribuída a palavra. Nesse contexto, o enunciador não fala, mas tem a sua opinião mostrada discursivamente no enunciado, sendo marcado pela subjetividade. Ele não é o sujeito real, tampouco o ficcional, mas sim aquele que expressa outras ideias, antagônicas em relação ao que diz L. Assim, seria possível dizer que todo enunciado tem o seu respectivo contraponto. Logo, analisar um enunciado, quanto à sua argumentatividade, é, essencialmente, analisar as vozes em confronto que estão nele, percebendo a pluralidade de vozes diferentes da do locutor. É a isso que Ducrot (1987) chama de polifonia.

A negação, por exemplo, deixa entrever duas vozes contrárias entre si: há uma voz positiva de um enunciador e outra voz negativa atribuída a outro, como se fosse uma arena em que os distintos enunciadores travam um embate. É a partir dessa oposição que se percebe, então, a posição assumida pelo locutor em relação ao enunciador, com o qual se identifica, ao qual dá a sua aprovação ou ao qual

se opõe. Essa recusa ocorre, a saber, no caso de piadas, em que o ponto de vista apresentado é, para o bem da criação do efeito de humor, absurdo, devendo ser negado tanto pelo locutor quanto pelo destinatário. Nesse contexto, a análise do sentido prevê, nas palavras de Freitas (2007, p. 130), “a assimilação de um enunciador com uma pessoa X, o que acontece nos enunciados irônicos (e que os diferencia dos humorísticos) quando o ponto de vista absurdo apresentado é atribuído ao interlocutor.”

A Teoria da Argumentação na Língua é composta por três momentos teóricos distintos. No primeiro, conhecido como fase *standard*, o discurso é formado por uma sucessão de enunciados que têm diferentes segmentos dependentes entre si, sendo a argumentação resultante da relação entre o segmento enunciado-argumentativo e o enunciado-conclusão. No segundo momento da teoria, conhecido como forma *standard* ampliada, são acrescentadas as noções de *topos* e de polifonia, sendo os *topoi* considerados como crenças que orientam os enunciados a uma determinada conclusão. Dessa maneira, a argumentação ultrapassa a relação meramente dos enunciados para passar a contemplar o enunciado em relação aos enunciadores, observando os distintos pontos de vista que podem ser contemplados, de onde emerge a concepção de polifonia. É assim que passa a ser considerado que um locutor põe em cena, no enunciado, diferentes enunciadores, com os quais concorda ou não, de forma a centrar o seu ponto de vista em um *topos*. Essa percepção levou à constatação de que elementos externos à língua são responsáveis, também, pela argumentação, constatação essa que levou à elaboração da terceira e última fase da TAL: a Teoria dos Blocos Semânticos. Essas três fases da TAL serão abordadas na sequência, haja vista os propósitos que temos neste artigo.

De acordo com a Teoria da Argumentação na Língua, um discurso é concebido como argumentativo porque se constitui de dois segmentos: o argumento e a conclusão. Ambos compreendem apenas um enunciado e isso ocorre porque a passagem do argumento para a conclusão se dá a partir de um princípio argumentativo convocado pelo locutor, o *topos*.

Na versão dos *topoi*, o autor concebe que os pontos de vista distintos de um enunciado evocam princípios argumentativos a partir dos quais o locutor argumenta, ora se opondo, ora aprovando e ora se identificando com esses pontos de vista. O *topos*, segundo Ducrot (1987), limita os conjuntos de encadeamento entre certos argumentos e suas conclusões, sendo caracterizado por três propriedades: a universalidade – o *topos* é compartilhado por uma comunidade linguística da qual fazem parte a fonte e o alvo; a generalidade – o *topos* é apresentado como válido em uma infinidade de situações análogas, inclusive por sua condição de universal; a gradualidade – todo *topos* considera duas escalas graduais, sendo que ao se percorrer uma, percorre-se, da mesma forma, a outra, na passagem de um argumento para a conclusão. O exemplo clássico de gradualidade apresentado por Ducrot (1987) é o que envolve o enunciado (1) “Faz calor, vamos à praia”, em que há duas escalas: a do “bom tempo” e a do “prazer” de

ir à praia. A cada aumento da gradação de “bom tempo” tem-se, também, o aumento da gradação do “prazer”, sendo que cada grau antecedente corresponde a um grau conseqüente: a princípio, quanto mais calor há, mais agradável ir à praia; muito embora, em certo contexto, alguém pudesse, eventualmente, desenvolver a argumentação de que quanto mais calor, o melhor seria ficar em casa, em função de uma doença, por exemplo. Tem-se, então, os pontos de vista postos em um *topos* direto ou em um *topos* converso.

Para Ducrot e Anscombre (1994), a língua tem indicações de caráter argumentativo inseridas no léxico e, conseqüentemente, em sua estrutura semântica. Há, portanto, segundo os autores, uma natureza instrucional para a construção dos sentidos do enunciado, que não remete ao mundo, mas sim a outros discursos com os quais se encadeia. Dessa forma, *dizer* é levar a concluir, ou seja, determinar certa orientação discursiva e argumentativa, mencionando ao mesmo tempo um ponto de vista conclusivo e/ou um ponto de vista contrário, o que se configura como a característica polifônica dos textos.

Isso posto, como segmentar o discurso em enunciados? Conforme Ducrot (1988), um enunciado é o conjunto de segmentos (S) que têm dependência entre si. Por exemplo, em “Faz calor, vamos passear”, tem-se S1 e S2, onde o primeiro é argumento para o segundo. Há, portanto, um único enunciado. De acordo com a TAL, então, S1 não apresenta uma informação completa, sendo que S1 só é compreensível a partir de S2.

Este é um dos objetivos da TAL: opor-se à concepção que separa sentido denotativo (objetivo) e conotativo (subjetivo e intersubjetivo). A teoria defende a impossibilidade de se acreditar que a linguagem possua uma parte objetiva, a qual poderia descrever de forma direta a realidade. Ducrot (1988, p. 50) aponta para o fato de que o aspecto referencial perde totalmente a razão de ser, pois “a maneira como a linguagem ordinária descreve a realidade consiste em fazer dela o tema de um debate entre os indivíduos”⁵ (tradução nossa), o que demonstra a junção dos dois aspectos – subjetivo e intersubjetivo – no chamado “valor argumentativo”, que pode ser definido como o conjunto de possibilidades ou impossibilidades da continuação dos segmentos do enunciado.

Pelo fato de a TAL ser uma semântica linguística autônoma, na TBS, em especial, as noções de relação e de valor linguístico ganham maior evidência e aprofundamento. Assim, buscando desenvolver a tese de que a argumentação é um fenômeno linguístico mais profundo, ou seja, está inserido e implícito na língua, Carel e Ducrot (2005) defendem que o sentido de uma palavra, de um enunciado ou até de um discurso inteiro constitui-se por um conjunto de encadeamentos argumentativos que essa entidade evoca. Chega-se, então, aos blocos semânticos.

⁵ Trecho original em Espanhol: “la manera como el lenguaje ordinario describe la realidad consiste en hacer de ella el tema de un debate entre los individuos”.

3. A Teoria dos Blocos Semânticos

Segundo Carel e Ducrot (2005), é no próprio interior de um enunciado simples que está a argumentação, sendo que os encadeamentos argumentativos podem ser em *donc* (DC - então) e em *pourtant* (PT - mesmo assim).

A função de *donc* nada mais é que a de ligar o significado do que segue ao que precede, uma vez que o que precede *donc* é sempre dependente do que o segue.

Carel (2002) qualifica de encadeamento argumentativo o existente em qualquer discurso sintaticamente analisável em duas fases que, de um ponto de vista semântico, são interdependentes e exprimem finalmente, ambas, uma única coisa. A autora chama os encadeamentos argumentativos em *então* (*donc*) de normativos e os encadeamentos em *mesmo assim* (*pourtant*) de transgressivos (CAREL, 2002, p. 29):

particularmente, o transgressivo *A pourtant não C* não se fundamenta no normativo *A donc C*. Ele é um outro aspecto, primeiro, do mesmo bloco semântico e, ao lado dos discursos em *donc* habitualmente mobilizados na análise do sentido, afirmo que é preciso também dar lugar aos discursos com *pourtant*. É o que me parece mostrar a análise das argumentações condensadas no próprio interior dos enunciados simples, o que chamo de argumentação interna dos enunciados.

Desse modo, conforme observa-se no Quadro 1, um bloco semântico pode apresentar quatro aspectos: os recíprocos (positivo e negativo) e os conversos (normativo e transgressivo).

Quadro 1. Aspectos de um bloco semântico

<p>A A DC C (Comer DC melhorar)</p>	<p>B Não A DC não C (Não comer DC não melhorar)</p>
<p>C Não A PT C (Não comer PT melhorar)</p>	<p>D A PT não C (Comer PT não melhorar)</p>
<p>Recíprocos (A e B; C e D) Conversos (A e D; C e B)</p>	

Fonte: Autoras (2020)

Podemos conferir os positivos nos encadeamentos normativos *A DC C* – *Come DC melhora* e negativos nos encadeamentos transgressivos *A PT não C* – *Come PT não melhora*; os negativos nos

encadeamentos normativos *Não A DC não C – Não come DC não melhora* e encadeamento transgressivo *Não A PT C – Não come PT melhorar*. Desse modo, há, nos enunciados “Comer DC melhorar” e “Não comer DC não melhorar” o aspecto normativo da regra, enquanto nos enunciados “Não comer PT melhorar” e “Comer PT não melhorar” há o aspecto transgressivo da regra.

A TBS é uma teoria de conteúdo argumentativo. Por isso, de acordo com Carel e Ducrot (2005), busca explicar a língua pelo discurso, o qual não está baseado nem nas coisas nem no pensamento. Como a argumentação é descrita sem fazer alusão às propriedades do mundo, o que intervém na construção do conteúdo argumentativo são os conectores *donc* (DC – então/portanto) e *pourtant* (PT – mesmo assim/no entanto), bem como o caráter positivo e negativo dos predicados. A seguir, abordamos aspectos atinentes à argumentação interna dos enunciados.

4. A argumentação interna dos enunciados

Mesmo os enunciados mais simples podem conter tanto argumentações normativas em *donc* quanto transgressivas em *pourtant*, sendo que as relações sintáticas entre os termos ligados são variadas, como em:

- (1) Comeu *donc* melhorou.
- (2) Comeu *pourtant* não melhorou.

O exemplo mostra que o equilíbrio geral dos discursos pode determinar os termos argumentativamente ligados. A locução *pourtant* (mesmo assim) nos faz interpretar o exemplo (2) como uma argumentação com um aspecto transgressivo e não normativo, pois a regra seria comer/melhorar e não comer/não melhorar.

Segundo Carel (2002), um enunciado *A donc C* é argumentativo, pois convoca os princípios argumentativos (*topoi*), como “o apetite é sinal de saúde”, “comer é bom para melhorar”. Tais princípios não são considerados pela autora como associações de conceitos independentes, não sendo analisados, na Teoria dos Blocos Semânticos, como elo entre o argumento e a conclusão, sendo que a autora os identifica como representações unitárias, as quais constituem o próprio sentido dos encadeamentos argumentativos.

Se analisarmos o enunciado “É tarde: o aluno deve estar aí”, perceberemos que ele expressa uma única ideia, que não pode ser decomposta e que poderia ser designada por um enunciado como “o tempo provoca a presença das coisas”. Mesmo que esse enunciado ligue as palavras “tempo” e “presença”, a ideia que ele exprime não é construída a partir de dois termos de sentidos diferentes, ou seja, esse enunciado não relaciona dois conceitos isolados. Ao contrário, é essa unidade semântica que permite determinar o tipo de presença assinalado pelo verbo “estar”, e de poder entendê-lo como “chegada”.

Análises como essa levam Carel (2002) a afirmar que todos os encadeamentos em *donc* exprimem blocos semânticos:

(3) É tarde, mesmo assim o aluno não está aí.

(4) É tarde: o aluno deve estar aí.

Os encadeamentos *A donc C* e *A pourtant não C* são fortemente igualados, uma vez que exprimem o mesmo bloco e a mesma qualidade, ou seja, a mesma regra.

Conforme Carel (2002), as regras têm, certamente, exceções. Por isso, é perfeitamente concebível que elas possam ser assimiladas sob dois aspectos: o que exprime *A donc C* (aspecto tópico normativo) e o que exprime *A pourtant non C* (aspecto tópico transgressivo), como os casos que seguem:

(5) Estudou *donc* passou de ano.

(6) Estudou *pourtant* não passou de ano.

A partir desses exemplos, podemos perceber que a exceção é constitutiva da regra, uma vez que a norma seria estudar/passar de ano e não o contrário – estudar e não passar de ano.

De acordo com Freitas (2007, p. 146),

os encadeamentos com *donc* não exprimem somente blocos, exprimem também um certo tipo de positividade ou de negatividade, uma certa *qualidade* (aquilo que opõe os encadeamentos). [...] Dessa maneira, os encadeamentos com *donc* e com *pourtant* são argumentativos, pois *A pourtant non C* e *A donc C* realizam a mesma regra, o que leva à negação de que argumentar consiste em justificar um eventual conteúdo da conclusão.

É importante destacar, porém, que nem todas as palavras possuem uma argumentação interna e uma argumentação externa: as palavras plenas têm essa capacidade, enquanto as palavras instrumentais não a têm. As palavras plenas, assim, evocam discursos, já as palavras instrumentais têm seu valor semântico estabelecido na sua relação com os discursos, e não em si próprias. Essas últimas podem ser classificadas como conectores, articuladores e operadores (os quais, por sua vez, podem ser modificadores ou internalizadores).

Feitas essas considerações sobre a TAL/TBS e a argumentação na língua, passamos a uma reflexão acerca do letramento e dos gêneros textuais, o que nos permite, na sequência, fazer a análise dos textos a que nos propomos olhar sob o viés da teoria elencada, enfatizando no primeiro texto – capa de revista – a questão da polifonia e no segundo – notícia – a questão da organização em blocos semânticos.

5. Gêneros textuais: questões de letramento e multiletramento

Em uma época em que a educação vem sendo duramente questionada pelos métodos que utiliza e pela relação que (não) estabelece com o mundo, estudos relacionados aos gêneros textuais são sempre – e cada vez mais – necessários no sentido de possibilitarem visualizar um *link* entre as diferentes concepções teóricas e o uso da língua na sociedade, aproximando as práticas de leitura existentes no mundo social e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Para dar conta das novas demandas sociais, os princípios acerca do letramento estabelecem que as práticas escolares de ensino de língua devem prever gêneros textuais diferenciados e autênticos, a fim de que os alunos se tornem proficientes na sua leitura, tanto na escola como – principalmente – fora dela. Segundo Anstey e Bull (2006), o aluno tem de ser capaz de lidar com os multiletramentos impostos pelas grandes mudanças sociais, de maneira que consiga ouvir, falar, ler e escrever diferentes textos que utilizem meios semióticos distintos, sempre considerando o propósito que se tem com determinado ato interacional.

Conforme afirma Kleiman (2005), o letramento vai muito além de compreender os sentidos das palavras, atingindo todos os aspectos constitutivos do sujeito enquanto ser social e capacitando-o a se comunicar, tanto na língua falada quanto na escrita. Kleiman (2005) ressalta que letramento não é alfabetização, não é habilidade, mas sim um processo que abrange o desenvolvimento e o uso do sistema da escrita na sociedade, por isso reflete mudanças sociais ou tecnológicas.

Nesse sentido, há uma urgência em se pensar o trabalho com os gêneros textuais a partir de questões identitárias, com uma abordagem crítica de multiletramentos. Portanto, os diferentes gêneros, se contemplados, possibilitam que sejam desconstruídas práticas sociais e pensamentos monoculturais excludentes, sempre levando em consideração a diversidade de aspectos sociais e culturais de uma sociedade moderna (COPE; KALANTZIS, 2006). Neste artigo, adotamos a concepção de gênero desenvolvida pelos autores a fim de respaldar a exploração de distintos gêneros no trabalho de ensino de língua materna.

Trabalhar em âmbito escolar com questões de letramento, de acordo com Kleiman (2005), demanda que o professor inclua, na sua prática pedagógica, atividades que tenham relação com a vida social do sujeito, envolvendo a coletividade e os meios de comunicação que esse círculo social usa cotidianamente, por isso a importância de se explorar a mídia, por exemplo, o que inclui a internet e todos os textos, de diferentes gêneros, que são veiculados nas plataformas *on-line*.

Nesse contexto, para Rocha (2010, p. 67), a pedagogia dos multiletramentos implica o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação”. Na modernidade, com o maior acesso à informação e aos meios tecnológicos, as práticas sociais ganharam

novas configurações, e daí a necessidade de incluir as novas mídias no planejamento didático, inclusive a questão do *design*, que é importante para a produção de significado e está presente em todos os ambientes de comunicação, até mesmo nos textos utilizados em sala de aula de língua. Segundo Kress e van Leeuwen (2001), a questão do *design* é primordial no processo de comunicação e interação, pois inclui diferentes modos de significação, como cores, imagens, textos verbais e não verbais. O *design* é produzido durante as interações sociais que são estabelecidas, por sua vez, pelas convenções sociais.

Assim sendo, acreditamos que trabalhar com a multimodalidade em sala de aula é extremamente importante, sendo que: (i) todos os textos são multimodais, inclusive os que imaginamos ser somente escritos, pois todo texto tem um *layout*, uma tipografia, cores, etc; (ii) há textos e objetos predominantes além da língua, ou seja, outros elementos inscritos; (iii) existem sistemas de comunicação e de representação, multimodalidade, que são reconhecidos como multimodais, como infográficos, receitas, caça-palavras, etc.

Dessa forma, segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 20), a multimodalidade é

[...] o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como essas modalidades são combinadas - elas podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenadas hierarquicamente [...].

Logo, importante para a nossa pesquisa é compreender que os textos multimodais possuem elementos visuais que se articulam com elementos verbais, principalmente, no caso da capa da revista, pois muitos elementos estão integrados para uma melhor compreensão do texto, por exemplo: imagem, texto, animação, cores, formas, etc., e são atrativos e importantes na construção de sentido.

Diante disso, além de remodelações e adequações, a aula de língua deve se constituir como um espaço de reflexão sobre diversos assuntos, pois como seres do discurso, é através da palavra que nos construímos individual e coletivamente: “é por meio da linguagem que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade” (MOITA LOPES, 2010, p. 10).

Ora, tal alteridade só se constrói com a consciência de si no mundo, a partir do que se faz a consciência do coletivo. E esse conhecimento está intrinsecamente ligado ao uso da língua, daí a importância de que as práticas de ensino de língua estejam alinhadas aos contextos sociais existentes. Além do mais, é fundamental que o docente tenha um profundo conhecimento acerca da língua e do seu funcionamento para que, através do seu saber especializado, ele possa conduzir a aprendizagem dos seus educandos.

Nesse sentido, apresentamos a TAL/TBS como uma possibilidade teórica para que professores possam explorar melhor os gêneros textuais utilizados nas aulas de língua, uma vez que esse viés teórico

possibilita analisar o texto propriamente dito como um recurso argumentativo repleto de sentido e intencionalidade. Assim, o viés teórico convocados neste estudo constitui-se em um aliado de professores para que eles possam explorar de um jeito diferente os gêneros textuais.

É nessa perspectiva que inserimos as análises que seguem, com a intenção de demonstrar leituras possíveis de dois textos, o primeiro do gênero capa de revista, e o segundo do gênero notícia. As leituras efetuadas têm como referência teórica a TAL/TBS, no intuito de demonstrar a sua pertinência para a percepção dos sentidos.

Antes de passarmos às análises, é preciso destacar que não se está, aqui, defendendo esse viés teórico como único existente, mas sim como um viés possível. Também ressaltamos que o domínio teórico tem de ser do professor, o que não significa que uma teoria do sentido não possa ou não deva ser compartilhada com o aluno, entretanto, o enfoque nesta pesquisa não é esse.

Isso exposto, seguem as análises à luz da Teoria da Argumentação na Língua / Teoria dos Blocos Semânticos, sendo a primeira delas de um texto do gênero capa de revista e a segunda de um texto do gênero notícia *on-line*.

6. Análises de textos à luz da TAL/TBS: um viés possível

É importante ressaltar, antes de iniciarmos as análises dos textos definidos para este estudo, que a escolha dos gêneros notícia e capa de revista se deu por interesse das pesquisadoras, ambas supervisoras e orientadoras de alunos em estágio final de aulas de Português em escolas de Educação Básica. Além disso, convém dizer que são gêneros de grande circulação social e muito utilizados pelos acadêmicos nos seus planejamentos e pelos próprios professores titulares das turmas em que os acadêmicos atuam na qualidade de estagiários.

Também é preciso esclarecer o caminho percorrido durante as análises dos textos. No primeiro texto – capa de revista – fazemos a análise a partir dos conceitos de *topos* e polifonia da Teoria da Argumentação na Língua, na sua segunda fase, enfocando importantes questões referentes à multimodalidade. Já na análise do segundo texto – notícia –, utilizamos mais detidamente terceira fase da TAL – a Teoria dos Blocos Semânticos e as questões pertinentes à intencionalidade da notícia.

A primeira análise a ser apresentada é de um texto do gênero capa de revista, ao qual aplicamos os conceitos de polifonia desenvolvidos por Ducrot (1987). Trata-se da capa da revista *Veja*, publicada em 27 de maio de 2009 (edição 2114), observada na Figura 1:

Figura 1. Texto do gênero capa de revista



Fonte: Veja (2009)

A identificação das três figuras estabelecidas por Ducrot na sua teoria da polifonia – sujeito falante, locutor e enunciador – permite-nos desconstruir o enunciado e recuperar as suas origens discursivas.

A manchete “*Emagrecer pode ser uma delícia*” dá margem a, pelo menos, três diferentes inferências: (1) emagrecer é uma delícia – é a posição de quem não sente dificuldade em ficar sem comer; (2) emagrecer pode se tornar uma delícia, embora não seja – é a posição daquele que gosta de comer; (3) comer é uma delícia. Essa última inferência se contrapõe às duas primeiras e estabelece o discurso corrente entre aqueles que precisam emagrecer, mas não conseguem. Afinal, sempre que alguém pensa em emagrecer e, para tanto, parar de comer, logo lhe ocorre a ideia a respeito das privações pelas quais vai ter de passar, renunciando a petiscos e guloseimas, por exemplo.

Tais interpretações são as vozes que emergem da manchete, enunciadas por um locutor **L**, que neste caso em específico é a *Veja*, uma das revistas brasileiras com maior circulação nacional. Em (1), o enunciador **E1** diz que emagrecer é uma delícia; já em (2), o **E2** afirma que emagrecer não é uma delícia, mas pode se tornar uma delícia; em (3), o **E3** nega as interpretações anteriores e afirma que emagrecer, o que implica privação de alimento ou, pelo menos, de alimento farto, não pode ser uma

delícia, pois comer é que é uma delícia. Nessa última posição tem-se, portanto, o enunciador da negação, a voz contrária às inferências anteriores. É a ideia do contraponto, segundo a qual para quem pense que emagrecer pode ser uma delícia, há quem diga que emagrecer não é uma delícia, dado que comer é uma delícia.

Já o alocutário pode ser definido como aquelas pessoas que precisam ou encontrar a boa forma, por estarem fora dela, com sobrepeso, ou manter a forma, por terem tendência ao aumento de peso. Outros elementos poderiam ocupar esse espaço de alocutário: afinal, quem não se preocupa – seja por motivos de saúde ou por motivos estéticos – com a forma física?

Julgamos importante, aqui, fazer uma breve referência à imagem que ilustra a capa, muito embora saibamos que o contexto extralinguístico não é considerado por Ducrot, para quem a argumentação está na língua. De qualquer forma, concebemos pertinentes duas observações à luz da multimodalidade, pois é fator importante para a compreensibilidade do gênero: a primeira diz respeito à vestimenta da moça: envolta em um vestido “orgânico”, ela representa a imagem de quem prima pela saúde, por meio de uma alimentação leve, balanceada, natural; em segundo lugar, há a disposição física da manequim: além de esboçar um ar de felicidade – no caso, decorrente (supõe-se) da sua boa forma –, ela demonstra uma postura sexy, atraente, nos moldes da famosa pose de *Marilyn Monroe* no ano de 1954. Nela, o vestido de Marilyn Monroe é levantado quando a diva passa sobre uma saída de ventilação do metrô de Manhattan durante as filmagens do clássico *O pecado mora ao lado*. Na imagem da capa de revista, o vestido marfim de Marilyn é substituído por um marfim e verde, representando as folhas de um repolho ou, metaforicamente, a comida saudável. As nervuras típicas da hortaliça são uma referência às pregas do vestido original da atriz hollywoodiana. Um comentário à parte – e, admite-se, alheio à análise em questão –, mas que a título de mera curiosidade é perfeitamente cabível, é o alinhamento das pernas e do tronco da modelo, completamente incompatível e resultado, muito provavelmente, de um exagero no uso do *photoshop*. Nesse sentido, reiteramos a ideia defendida por Ducrot (1987) de que a polifonia está inscrita em inúmeros e infindáveis gêneros textuais, como este sob análise, além dos textos literários.

Voltando à questão da polifonia, nosso foco de atenção, é possível dizer que o texto está atravessado pelos pontos de vista dos enunciadores, sendo que o que dá margem para a percepção dessas diferentes vozes é o termo “pode”, tomado, aqui, como um modalizador. De acordo com Koch (2000, p. 86), modalizar um discurso é uma estratégia que permite àquele que diz assumir diferentes posicionamentos em relação ao enunciado. Através desse mecanismo, é possível determinar o seu grau de engajamento com relação ao dito, como também determinar o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores, consistindo, portanto, em uma sinalização sobre as intenções do locutor. Castilho e

Castilho (1993, p. 22) apontam três tipos de modalização: modalização epistêmica, deôntica e afetiva. A modalização epistêmica ocorre quando o falante expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Já a modalização deôntica indica que o locutor considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente. E a modalização afetiva verbaliza as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional. Na situação em pauta, ocorre uma modalização deôntica.

Tendo em vista as diferentes posições enunciadas, o locutor revista *Veja* se identifica com a posição do “poder ser uma delícia”, assumida por **E1**. No entanto, ao fazer isso, e colocando essa posição numa situação de modalização, admite as vozes em contrário que perpassam o texto: são o **E2** e o **E3**, os quais dizem, respectivamente, que emagrecer não é uma delícia, mas pode se tornar uma delícia, e que emagrecer e se privar de alimento farto não pode ser uma delícia, pois comer é que é uma delícia.

Novamente destacamos a questão da modalização deôntica presente no trecho, o que marca que **E1** vê o emagrecimento como delicioso apenas enquanto uma possibilidade, e não como um fato real. Todavia, **L** discorda de **E1**, deixando entrever que se identifica com **E2** e **E3**: emagrecer não é uma delícia, apesar de poder se tornar delicioso, e emagrecer não é uma delícia, pois comer é uma delícia. A argumentatividade do enunciado, portanto, está muito mais fortemente calcada na ideia de que emagrecer não é tarefa fácil do que o contrário.

Enfim, a observação que se faz a respeito da análise apresentada é que a polifonia presente no gênero capa de revista é essencialmente marcada pela oposição, pela presença de vozes destoantes entre si. Logicamente, há de se considerar que tal presença é essencial para um veículo de comunicação que atinge a um universo significativo de leitores, dentre os quais também há posições antagônicas e outras convergentes. Assim, a característica da oposição está fortemente posta, e o enunciado da capa de revista discursiviza isso.

A próxima análise que apresentamos procura identificar a estruturação em blocos semânticos em um texto do gênero notícia, usando, para tal, o texto “Dado como morto ‘ressuscita’ durante preparação para o velório em Londrina”, publicado no *site* Surrealista e transcrito no Quadro 2. A notícia selecionada relata o fato de um idoso ter sido declarado morto, o que, na sequência, demonstrou não ser verdadeiro.

Utilizamos, para tanto, a terceira fase da TAL, denominada Teoria dos Blocos Semânticos, a qual oferece um instrumental teórico capaz de explicitar como os textos argumentam e possibilita, assim, a condução de um processo de leitura de forma teoricamente mais segura. Especialmente, pretende-se mostrar como os termos não são unidades significativas em si mesmas, mas sim formadoras

de blocos com as demais palavras e demais enunciados através dos quais estabelecem um conjunto de possibilidades argumentativas.

Quadro 2. Texto do gênero notícia

Dado como morto ‘ressuscita’ durante preparação para o velório em Londrina



A família de um homem de 68 anos de Londrina, no Paraná, já tinha reconhecido o corpo e assinado a documentação para preparar o velório depois que o hospital fez sua declaração de óbito, às 16h20. Ele havia sido internado com uma pneumonia que evoluiu para infecção generalizada e teve uma parada cardíaca que os médicos não conseguiram reverter. Liberação feita, a Administração de Cemitérios e Serviços Funerários de Londrina (Acesf) recolheu o corpo do necrotério e começou a prepará-lo para o enterro. Uma das funcionárias começou a fazer a barba do “defunto” para deixá-lo apresentável e percebeu que ele estava mexendo a barriga como se ainda respirasse. Chamou o Samu e os médicos descobriram que – Surpresa! – ele ainda estava vivo.

O paciente deu entrada de volta no hospital – um diferente do que havia declarado o óbito – às 21h12, praticamente 5 horas depois de sua “morte”. Está em estado grave na UTI, inconsciente e respirando com ajuda de aparelhos. Mas continua vivo. Segundo o G1, a família registrou um Boletim de Ocorrência na Delegacia de Homicídios contra o hospital que cometeu o erro surreal.

Fonte: Surrealista (2016)

Para analisar o sentido do texto do Quadro 2, é necessário, antes, explicitarmos o encadeamento argumentativo passível de ser formulado a partir dos enunciados, tanto em *donec* quanto em *pourtant*.

Tem-se, basicamente, a seguinte situação: A - morto; B - sem sinais vitais.

Pode-se, a partir de então, construir as premissas dispostas no Quadro 3.

Quadro 3. Encadeamento argumentativo

A DC B Morto DC sem sinais vitais	Não A DC Não B Não morto DC não sem sinais vitais
Não A PT B Não morto PT sem sinais vitais	A PT Não B Morto PT não sem sinais vitais

Fonte: Autoras (2020)

Passando-se à análise do texto, teríamos: morto *donc* sem sinais vitais, conforme se demonstra no Quadro 4:

Quadro 4. Análise

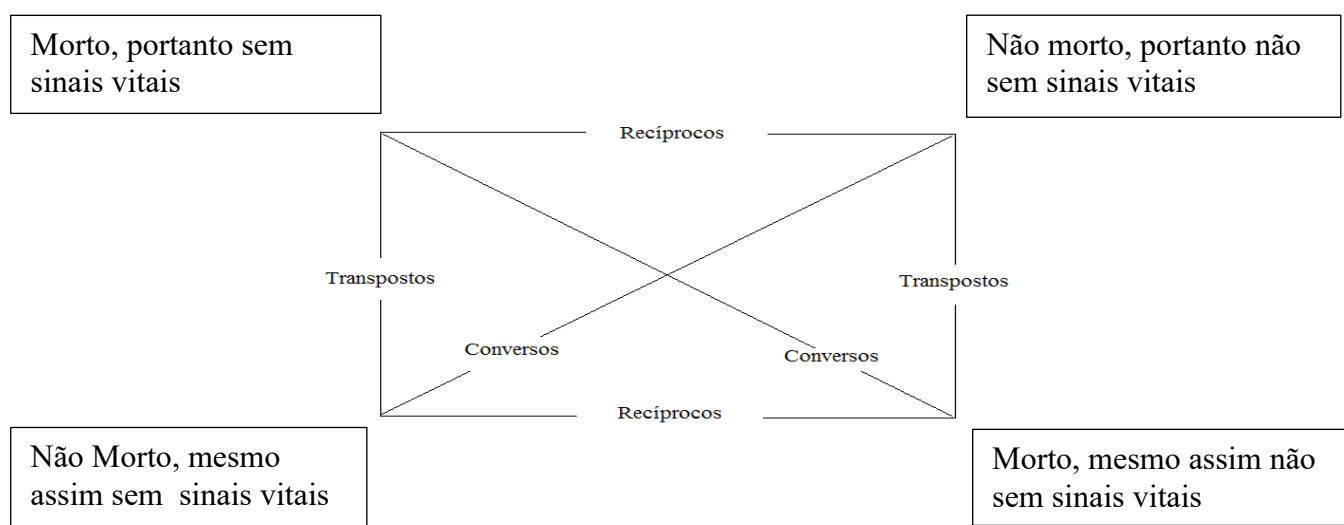
<p>R1 : quanto + morto + sem sinais vitais R2 : quanto – morto – sem sinais vitais</p> <p>Aspectos tópicos da R1 (quanto + morto + sem sinal vital) Normativo : morto <i>donc</i> sem sinais vitais Transgressivo: morto <i>pourtant</i> com sinais vitais</p> <p>Aspectos tópicos da R2 (quanto – morto – sem sinal vital) Normativo: morto <i>donc</i> não vida Transgressivo: morto <i>pourtant</i> vida</p>
--

Fonte: Autoras (2020)

Antes de seguirmos, é preciso destacar que os aspetos de normatividade ou de transgressividade não estão relacionados com o sistema axiológico de cada leitor, tampouco com o sistema de crenças de uma sociedade em determinado período. Eles são, em vez disso, resultado da inter-relação que os termos estabelecem entre si no enunciado.

No caso específico da notícia “Dado como morto ‘ressuscita’ durante preparação para o velório em Londrina”, a representação do quadrado argumentativo poderia ser feita da forma como está exposta na Figura 2.

Figura 2. Quadrado argumentativo



Fonte: Autoras (2020)

Ao longo do texto, o locutor expressa as regras 1 e 2, tanto em seus aspectos normativo e transgressivo, percorrendo exatamente o percurso delas para atestar o inusitado da situação. Prova disso é o fato de, ao final do texto, referir-se à abertura de processo judicial, haja vista o erro do hospital em atestar uma situação absurda.

Ainda, apesar de expressar R1 e R2, o enunciador não se identifica com R1. Em vez disso, se identifica com R2, especificamente com o aspecto transgressivo: morto *pourtant* vida, fazendo referência no enunciado “Dado como morto ‘ressuscita’” e ao longo de outros aspectos do texto. Uma última observação pode ser feita com relação ao conector *mas*, presente na penúltima linha do texto: “Está em estado grave na UTI, inconsciente e respirando com ajuda de aparelhos. Mas continua vivo”. Normalmente, o “mas” abriria outro bloco semântico. Porém, não é o que acontece nesse caso: em vez disso, ele assume uma função de concessão. Assume a transgressão à regra, ou seja, ele não nega a regra, isto é, quem está morto, não tem sinais viatis, porém, se assume, na notícia, que mesmo dado como morto, ainda tem sinais vitais (vida).

Percebemos, nessa análise, que se trata basicamente de um conteúdo argumentativo, o que corrobora com as ideias de Carel e Ducrot (2005), ou seja, um conteúdo argumentativo busca explicar a língua pelo discurso, o qual não está baseado nem nas coisas nem no pensamento. De outra forma, é possível dizer que a argumentação é descrita sem fazer alusão às propriedades do mundo e o que intervém na construção do conteúdo argumentativo são, de fato, os conectores *donc* e *pourtant*, e o caráter positivo e negativo dos predicados.

Nesse sentido, constatamos o quanto a TAL/TBS possibilita uma leitura mais aprofundada de diferentes gêneros textuais, o que pode fazer com que os alunos e professores reflitam sobre os aspectos específicos da escrita e sobre o quão importante é que a linguagem seja desmistificada e aprofundada.

Conclusão

Acreditamos que analisar profundamente textos, independentemente do gênero, como ficou provado neste artigo, proporciona grandes benefícios para o ensino de língua materna. A TAL/TBS, cremos, pode representar um significativo aporte para a instrumentalização do professor nessa tarefa.

Lembramos que a nossa escolha pelos dois gêneros selecionados – capa de revista e notícia – se justifica na medida em que são gêneros autênticos, muito utilizados pelos acadêmicos em fase final de curso de graduação e por professores já atuantes em sala de aula, sendo textos que circulam socialmente

e, portanto, precisam ser contemplados em um trabalho pedagógico que se preocupe com a inserção do sujeito em uma sociedade que exige multiletramentos.

Analisar textos sob a ótica da TAL/TBS pode ser particularmente eficaz, independente da complexidade do texto em termos de estrutura ou extensão. As análises realizadas demonstram, acreditamos, uma das maiores virtudes desse viés teórico: fazer com que o leitor chegue a uma leitura mais global do texto, pois, como afirma Carel (2002), todos os enunciados podem ser parafraseados por encadeamentos argumentativos, uma vez que os encadeamentos argumentativos são elementos fundamentais para a compreensão textual. Aliada à análise linguística, verificamos o quanto a multimodalidade dos gêneros é importante para a compreensão global e influenciadora de significados possíveis de um texto.

Por fim, reiteramos a nossa convicção de que a TAL/TBS pode contribuir para um trabalho eficaz com a linguagem, desenvolvendo uma perspicácia muito maior do leitor em termos de argumentatividade. Sabemos que o trabalho investigativo não se esgota aqui, mas acreditamos que este artigo pode lançar luzes sobre a análise de outros gêneros textuais, com vistas a ampliar o leque de possibilidades do trabalho de professores de língua em termos de compreensão textual.

Referências

- ANSTEY, M.; BULL, G. 2006. *Evolving pedagogies: reading and writing in a multimodal world*. Victoria, Australia: Education Services Australia.
- CAREL, M. 2002. *Argumentação interna aos enunciados*. Letras de Hoje, 37.3: 27-43. Porto Alegre.
- CAREL, M.; DUCROT, O. 2005. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue.
- CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C.M.M.de. 1993. Advérbios modalizadores. In: R. ILARI (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp. 2a. ed. v. II.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). 2006. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.
- DUCROT, O.; ANSCOMBRE, JC. 1994. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Editorial Gredos.
- DUCROT, O. 1987. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.
- _____. 1988. Teoría de la argumentación: primera conferencia. In: *Polifonia y argumentación – conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- _____. 2005. *A pragmática e o estudo semântico da língua*. Letras de Hoje, 40.1: 9-21. Porto Alegre.
- FREITAS, E.C.de. 2007. *Semântica argumentativa: a construção do sentido no discurso*. Novo Hamburgo: Feevale.
- KLEIMAN, A.B. 2005. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Unicamp.
- KOCH, I.G.V. 2000. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto. 5a. ed.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2001. Introduction. In: G. KRESS; T. VAN LEEUWEN. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold. pp. 1-23.

- _____. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge. 2a. ed.
- MOITA LOPES, L.P.da. 2010. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: A.J. FERREIRA (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes. pp. 9-12.
- ROCHA, C.H. 2010. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SURREALISTA. 2016. *Dado como morto 'ressuscita' durante preparação para o velório em Londrina*. *Surrealista, São Paulo*. Disponível em: <http://www.surrealista.com.br/2016/09/dado-como-morto-ressuscita-durante-preparacao-para-o-velorio-em-londrina/>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- VEJA. 2009. [Capa da revista *Veja*]. Editora Abril, ed. 2114, ano 42, n. 21, São Paulo. Disponível em: <https://altairhoppe.files.wordpress.com/2010/01/veja.jpg?w=584>. Acesso em: 24 jun. 2020.