UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOSÉ ORLANDO CARDOSO DO MONTE JÚNIOR

# INVESTIGANDO AS MARCAS DE INTERAÇÃO DISCURSIVA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NA REVISTA *THE NEW YORKER*

CURITIBA

2017

JOSÉ ORLANDO CARDOSO DO MONTE JÚNIOR

# INVESTIGANDO AS MARCAS DE INTERAÇÃO DISCURSIVA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NA REVISTA *THE NEW YORKER*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profª. Drª. Lígia Negri

CURITIBA

2017

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985

Monte Junior, José Orlando Cardoso do
Investigando as marcas de interação discursiva em textos argumentativos na revista *The New Yorker* / José Orlando Cardoso do Monte Junior. – Curitiba, 2017.
99 f.

Orientadora: Profª.Drª. Lígia Negri
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa - Periódicos - Análise do discurso. 2. The New Yorker - Análise do discurso.

CDD 420.141

**Universidade Federal do Paraná**
**Setor de Ciências Humanas**
**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras**
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septingentésima octogésima primeira, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando **JOSÉ ORLANDO CARDOSO DO MONTE JUNIOR.** No dia vinte e dois de fevereiro de dois mil e dezessete, às catorze horas, na sala 1005B, 10º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Lígia Negri , Presidente, Eduardo H. Diniz de Figueiredo e Iara Bemquerer Costa designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **"INVESTIGANDO AS MARCAS DE INTERAÇÃO DISCURSIVA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NA REVISTA *THE NEW YORKER*"**, apresentada por **JOSÉ ORLANDO CARDOSO DO MONTE JUNIOR.** A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, o candidato apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Lígia Negri retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação do candidato. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADO** o candidato, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no dia vinte e dois de fevereiro de dois mil e dezessete.

Drª Lígia Negri

Dr. Eduardo H. Diniz de Figueiredo

Drª Iara Bemquerer Costa

José O. Cardoso do Monte Junior

**Universidade Federal do Paraná**
**Setor de Ciências Humanas**
**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras**
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

# P A R E C E R

Defesa de dissertação de mestrado de **JOSÉ ORLANDO CARDOSO DO MONTE JUNIOR** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Lígia Negri, Presidente, Eduardo H. Diniz de Figueiredo e Iara Bemquerer Costa, arguiram, nesta data, o candidato, que apresentou a dissertação **"INVESTIGANDO AS MARCAS DE INTERAÇÃO DISCURSIVA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS NA REVISTA *THE NEW YORKER*".**

Procedida à arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

| **Banca** | **Assinatura** | **APROVADA/o Não APROVADA** |
|---|---|---|
| Drª Lígia Negri (Presidente) | | Aprov. |
| Dr. Eduardo H. Diniz de Figueiredo | | APROVADO |
| Drª Iara Bemquerer Costa | | Aprovado |

Curitiba, 22 de fevereiro de 2017.

Profª Drª Patrícia da Silva Cardoso
Coordenadora

Dedico este trabalho a Deus

(e a todos os meus outros amigos e professores)

## AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Lígia Negri, por ter aceito ser minha orientadora e, principalmente, por ser um exemplo de profissionalismo e excelência acadêmica que seguirei sempre.

Aos Profs. Drs. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo e Iara Bemquerer Costa, pelas contribuições significativas que fizeram a este trabalho por ocasião da banca de qualificação.

De resto, a todos os professores de Letras da UFPR, por tudo o que me ensinaram.

Aos meus amigos e colegas dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras da UFPR, pelo companheirismo e incentivo (*meus agradecimentos especiais a Bruna, Elizabeth, Jaqueline, Monica e Valéria, pela amizade que não só ultrapassou os muros da universidade como também sobreviveu à formatura*).

À minha família, especialmente minha mãe, Ruth, pelo amor e suporte incondicionais.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

E, acima de tudo, a Deus, por ter me permitido chegar até aqui.

“Don’t use words too big for the subject. Don’t say ‘infinitely’ when you mean ‘very;’ otherwise you’ll have no word left when you want to talk about something really infinite.”

*C.S. Lewis*

## RESUMO

Analisamos artigos de opinião publicados na revista americana *The New Yorker* a fim de investigar estratégias de interação discursiva na modalidade escrita da língua inglesa. A análise se concentra em elementos metadiscursivos que explicitam a influência da audiência imaginada na construção dos efeitos de sentido no discurso (Thompson, 2001; Hyland, 2004; 2005). O principal elemento é a inclusão da voz do destinatário no texto ("*the reader-in-the-text*", Thompson e Thetela, 1995), que revela a projeção do *ethos* discursivo do enunciador (Maingueneau, 2011) em relação ao *pathos* de seu interlocutor presumido. As evidências linguísticas que fundamentam nossa pesquisa apontam para a recorrência de traços interacionais no discurso argumentativo, entre os quais se destacam perguntas retóricas, dirigidas ou atribuídas ao interlocutor; estruturas concessivas; e o uso argumentativo de pronomes. Por meio da análise de nosso *corpus*, propomos que o *metadiscurso interacional* (Hyland, 2005) deve informar o desenvolvimento do conhecimento necessário à recepção e à produção de textos argumentativos, o que discutimos à luz de estudos do discurso.



Palavras-chave: Metadiscurso interacional. *Ethos*. Língua inglesa. Análise do discurso.

## ABSTRACT

We analyze opinion articles published in *The New Yorker* magazine in order to investigate discursive interaction strategies in written English. The analysis focuses on metadiscursive elements that make explicit the influence of the imagined audience on the construction of meaning in discourse (Thompson 2001; Hyland 2004, 2005). The main element is the inclusion of the reader's voice in the text (Thompson and Thetela, 1995), which reveals the projection of the writer's discursive ethos (Maingueneau, 2011) in relation to the pathos of its presumed reader. The linguistic evidence on which our research is based points to the recurrence of interactional traits in argumentative discourse, among which are highlighted rhetorical questions, addressed or attributed to the interlocutor; concessive structures; and the argumentative use of pronouns. Through the analysis of our corpus, we propose that *interactional metadiscourse* (Hyland, 2005) should inform the development of the necessary knowledge for the reception and production of argumentative texts, which we discuss in the light of discourse studies.



Key words: Interactional metadiscourse. Ethos. English language. Discourse analysis.

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 12**

**2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ..... 16**

2.1 LINGUA(GEM) E INTERAÇÃO ..... 16

2.2 IDENTIDADE DISCURSIVA ..... 20

2.3 *THE READER-IN-THE-TEXT* ..... 25

**3 ANÁLISE E DISCUSSÃO ..... 27**

3.1 ANÁLISE DO (META)DISCURSO ..... 28

3.2 *THE READER IN* THE NEW YORKER ..... 48

**4 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 66**

**REFERÊNCIAS ..... 68**

**ANEXOS ..... 71**

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – LIFE AND UNDEATH ..……..71

ANEXO 2 – STOP HUMILIATING TEACHERS ..... 73

ANEXO 3 – DO TEENS READ SERIOUSLY ANYMORE? ..... 77

ANEXO 4 – THE LIMITS OF "GRIT" ..... 79

ANEXO 5 – THE SEMIOTICS OF “ROSE GOLD” ..... 87

ANEXO 6 – HILLARY FOR PRESIDENT: NO JOKE ..... 89

ANEXO 7 – THE COST OF NEW YORK’S SUMMER SLIDE ..... 91

ANEXO 8 – THE POWER OF “LOVE” IN POLITICS ..... 94

ANEXO 9 – THE SAD LESSONS OF THE “AFFLUENZA” TEEN..... 97

# 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga um tipo específico de interação: aquela estabelecida discursivamente entre enunciador e destinatário em textos argumentativos produzidos em língua inglesa. O estudo é desenvolvido com base em pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD), o que significa que cada um dos textos, sob nossa consideração, é tomado como uma instância particular de uso da lingua(gem) à qual correspondem escolhas linguísticas de um enunciador engajado no cumprimento de propósitos comunicativos contingentes.

A AD, é verdade, não detém a exclusividade da abordagem dos usos "concretos" que usuários "reais" fazem das línguas: as condicionantes e os efeitos sociais das práticas de linguagem são hoje tópico imprescindível para a Linguística. No entanto, os estudos que têm sido feitos sobre a comunicação verbal nem sempre estão associados a uma investigação dos elementos pragmático-discursivos internos ao texto que evidenciam a dependência do discurso em relação a suas condições de produção. E, entre os elementos pragmático-discursivos de um texto argumentativo, destaca-se a atitude do enunciador em relação a seu interlocutor, real ou presumido: a eficácia da argumentação está diretamente relacionada à habilidade do enunciador em prever as possíveis expectativas e reações de sua audiência.

Com base nessas ideias, pretendemos discutir (1) as estratégias de interação que integram a atitude do enunciador de um texto em relação ao seu destinatário; (2) as formas linguísticas específicas que essas estratégias podem assumir em textos argumentativos produzidos em inglês; e (3) o *ethos* discursivo que é manifesto a partir do texto devido ao uso dessas formas.

Nosso *corpus* é constituído de nove artigos de opinião publicados na revista *The New Yorker* entre 2013 e 2016. Quatro deles são do jornalista americano David Denby; os outros cinco, da inglesa Rebecca Mead. Os artigos tratam de assuntos relacionados às cenas política, social e cultural norte-americanas e servem de amostra do uso abundante e eficiente que tanto Denby quanto Mead fazem de estratégias dialógicas – ou *interacionais*, nos termos de Thompson (2001) e Hyland (2005), nossas principais referências metodológicas.

Pretendemos, por meio da explicitação dessas estratégias, estabelecer uma identidade discursiva (um *ethos*) para os dois articulistas, os quais, cada um à sua

maneira, com semelhanças e diferenças, buscam a criação e manutenção de um relacionamento colaborativo com os destinatários (o *pathos*) que parecem ter em mente.

A análise de nosso *corpus* seguirá a premissa de que uma postura interacional se reflete em marcas da voz do destinatário e do seu diálogo com o enunciador, às quais Hyland (2005) se refere como *metadiscurso interacional*. Aprofundaremos essa noção no capítulo 2, ao detalharmos os pressupostos teórico-metodológicos de nossa pesquisa. Por ora, acionamos o trabalho de Hyland para argumentar em favor da relevância de nossa proposta, já que o autor chama nossa atenção para o fato de que "it is rare for metadiscourse to be […] adequately covered […] in a way which either shows the systematic effect of particular options or reveals the important interactive nature of discourse"[1] (HYLAND, 2005, p. 178).

Nosso interesse pela análise de marcas de interação em textos argumentativos da esfera jornalística de língua inglesa é motivado, também, pela percepção, compartilhada por Fu e Hyland (2004), de que os discursos em inglês disponíveis ao público em geral, como os da imprensa, não tiveram, ainda, seus mecanismos interacionais de persuasão tão escrutinados quanto os da esfera acadêmica, por exemplo:

> There is much for students to learn from the ways authors engage with their readers and seek to enhance the persuasiveness of their texts. By drawing attention to these features, teachers may be able to raise students' awareness of contemporary persuasive practices in public discourses and to help them become more critical readers and effective writers.[2] (FU e HYLAND, 2004, p. 142)

A imagem discursiva do enunciador, construída na interação com seu destinatário presumido, constitui nosso tema global. As marcas linguísticas dessa interação constituem as unidades de análise de nosso *corpus*, de modo que a descrição dos recursos interacionais da língua inglesa presentes nos textos selecionados dará o tom analítico pretendido para a pesquisa.

---

[1] É raro que o metadiscurso seja […] adequadamente tratado […] de uma maneira que, ao mesmo tempo, demonstre os efeitos sistemáticos de escolhas particulares e revele a importante natureza interativa do discurso. (As traduções das citações são nossas).

[2] Há muito para os estudantes aprenderem nas maneiras como os autores se engajam com seus leitores e procuram aumentar o poder de persuasão de seus textos. Ao chamar a atenção para essas características, os professores podem sensibilizar os alunos em relação às práticas persuasivas contemporâneas nos discursos públicos e ajudá-los a se tornarem leitores mais críticos e escritores eficazes.

O percurso metodológico caminhará na direção de identificar as marcas de interação discursiva mais recorrentes que nos permitam discutir as seguintes hipóteses:

1. A eficácia argumentativa dos artigos que selecionamos reside, em grande parte, na preocupação que seus autores demonstram ter com possíveis perguntas e reações de seus interlocutores, o que nos motiva a investigar as marcas linguísticas que explicitam a interação enunciador-destinatário nesses textos.

2. O uso recorrente desses recursos faz emergir dos enunciados de David Denby e Rebecca Mead dois *ethe* que têm em comum uma atitude "*reader-friendly"*, expressa na maneira solidária e inclusiva com que ambos os articulistas interpelam explicitamente seus interlocutores.

Ou seja, estaremos focados na identificação dos elementos linguísticos que se configuram em evidências desses *ethe*, os quais permitem entrever a ação daquilo que Maingueneau (2008, 2011) chama de *"fiador"* – a entidade que atua na legitimação do discurso por meio dos recursos linguísticos que compõem a imagem discursiva que o enunciador veicula de si.

No caso dos artigos sob nossa consideração, a investigação dos *ethe* dos enunciadores conduziu-nos à identificação de marcas recorrentes de metadiscurso interacional, o que produziu três unidades de análise principais:

a. O uso argumentativo de pronomes pessoais;

b. Estruturas de concessão do enunciador a contra-argumentos do interlocutor presumido; e

c. Perguntas retóricas, dirigidas ou atribuídas ao interlocutor.

Por meio da discussão dos efeitos produzidos pelo uso desses elementos, pretendemos demonstrar a importância de uma abordagem discursiva, comunicativa da lingua(gem), remetendo às instâncias subjetivas e cooperativas da produção de

sentidos. A AD enfatiza a reflexão sobre os usos reais da lingua(gem), o que representa uma alternativa às abordagens prescritivistas que frequentemente tomam o lugar do tratamento discursivo tanto da língua materna quanto de uma língua estrangeira/segunda língua. Wennerstrom (2003), por exemplo, enfatiza o papel do discurso no ensino-aprendizagem de inglês como segunda língua:

> For those who want to develop their […] skills in another language, *discourse*–authentic language as it occurs in context–can be a primary source. The […] classroom in English as a second language (ESL) can be organized so that students themselves learn to analyze the […] discourse of the society around them and appropriate the results of their analysis for their own […] purposes.[3] (WENNERSTROM, 2003, p. 3, grifo do original)

A quem se dedica ao estudo de uma língua, propõe-se, então, um tipo particular de "enfrentamento" dos textos (e das práticas sociais que eles tornam possíveis) que extrapola a consulta passiva a gramáticas e dicionários. Essa abordagem "não aceita que, dada uma palavra, seu sentido seja 'óbvio', como se estabelecido por convenção ou como se a palavra pudesse referir-se diretamente à coisa (o mesmo vale, *mutatis mutandis*, para uma sentença)" (POSSENTI, 2004, p. 362).

Para este trabalho, escolhemos focar nossa atenção nos aspectos interacionais de artigos de opinião publicados no contexto norte-americano para oferecer a nosso leitor a oportunidade de observar como o reconhecimento e a explicitação da presença de um interlocutor na materialidade linguística do discurso pode se converter em uma ferramenta valiosa no uso dos recursos interacionais específicos de que a língua inglesa, como de resto qualquer outra língua, dispõe.

[3] Para aqueles que desejam desenvolver suas habilidades […] em outra língua, o *discurso* – a língua autêntica, tal como ela ocorre em contextos específicos – pode ser uma primeira fonte. A aula de […] inglês como segunda língua pode ser organizada de maneira que os próprios estudantes aprendam a analisar o discurso […] da sociedade ao seu redor e a aplicar os resultados de suas análises a seus próprios propósitos.

# 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Cook (1989) resume os objetivos que permeiam as pesquisas em AD em termos de uma busca por aquilo que confere coerência ao discurso (p. 6) e que, assim, torna-o adequado, do ponto de vista pragmático, e eficiente, do ponto de vista comunicativo.

Tal definição poderia ser acusada de ser generalista, mas ela destaca o que Brown e Yule (1983) chamam de função *interacional* da linguagem: aquela "envolvida na expressão de relações sociais e atitudes pessoais"[4] (p. 1). Os autores concebem a função interacional em contraste com a função *transacional* (*'transactional'*, no original), que corresponderia ao uso da linguagem para a expressão de conteúdos proposicionais, de informação. Essa oposição está diretamente relacionada às diferenças entre as metas da AD referidas por Cook (op. cit.) e as questões de que se ocupam os adeptos de abordagens puramente descritivas das línguas.

Como já assinalado, filiamo-nos ao paradigma discursivo-interacional a que aderem Cook (1989) e Brown e Yule (1983), entre outros estudiosos da lingua(gem) em uso. Assumimos, também, nossa preferência por uma concepção funcional do discurso, uma vez que nossa proposta de análise se concentra na investigação dos propósitos (ou funções) comunicativos (e persuasivos) relacionados à postura interacional assumida pelos articuladores dos textos que compõem nosso *corpus*.

## 2.1 LINGUA(GEM) E INTERAÇÃO

Ao falar ou escrever, o usuário de uma língua faz mais do que demonstrar seu nível de proficiência linguística por meio da produção de sentenças gramaticalmente "corretas" ou "incorretas", adequadas ou inadequadas: além disso, o falante revela muito de quem é nos *atos de fala* (AUSTIN, 1970) que executa por meio dos textos, orais ou escritos, que produz. E a(s) forma(s) que cada ato de fala

[4] No original: "[…] that function involved in expressing social relations and personal attitudes […]".

toma é(são) influenciada(s) pelo contexto de produção – o qual inclui as relações forjadas entre os sujeitos envolvidos em uma dada situação de comunicação. Mas os atos de fala são, ao mesmo tempo, dotados de força para alterar o próprio contexto que lhes deu origem e, com isso, as atitudes dos sujeitos comunicantes. Resulta, desse processo, um movimento recíproco de trocas verbais, produtor de padrões discursivos e efeitos contingentes de sentido.

A análise das formas que esses padrões assumem na estrutura discursiva de textos escritos evidencia o potencial intrinsecamente dialógico da lingua(gem) em todas as suas modalidades. A esse respeito, Celce-Murcia e Olshtain (2000) sugerem:

> Perhaps the most significant similarity between the writing process and speech production is a concern with bridging the gap between producer and receiver. While the speaker needs to take the listener's context into account, the writer has to consider the potential reader audience.[5] (p. 143)

O ato de falar ou escrever nunca é completamente controlado pelo falante/escritor, o qual, na busca pela legitimação daquilo que fala/escreve, responde e adianta respostas de seus interlocutores virtuais (ou mesmo reais), na tentativa constante de estabelecer sua posição na arena de vozes circunscrita pelo discurso social. Na esteira dessas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, Faraco e Negri (1998) sugerem:

> Pode-se dizer que há, em todo gesto enunciativo, uma *orientação dialógica,* isto é, todo enunciado, emergindo sempre no ambiente dialogicamente agitado e cheio de tensões das vozes sociais, se põe (explícita ou implicitamente) como uma *resposta* a outros enunciados, concordando com eles ou deles discordando, reacentuando-os ou fundindo-se com eles; parafraseando-os ou parodiando-os. (FARACO; NEGRI, 1998, p. 167)

Faraco (2009) reforça, a esse respeito, as ideias bakhtinianas segundo as quais "a consciência individual se constrói na interação [...] como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo" (p. 42).

---

[5] Talvez a mais importante semelhança entre o processo de escrita e a produção da fala seja uma preocupação em estabelecer uma conexão entre o produtor e o receptor. Enquanto o falante precisa levar em conta o contexto do ouvinte, o escritor tem de considerar o leitor potencial.

Essa concepção da lingua(gem) tem uma consequência importante para o tipo de problema que investigamos neste trabalho: a identidade discursiva que individualiza um enunciador é manifesta linguisticamente nas marcas de interação dos enunciados que ele produz. A opção por expressar as ideias no texto dialogicamente torna o processo discursivo mais centrado no destinatário e, portanto, mais eficaz do ponto de vista comunicativo:

> The writer needs to use language, context, and conventions of writing in a way that will enable the reader to extract the intended meaning effectively […]. In order to be successful in this enterprise, the writer must develop evaluation and reformulation strategies as part of the writing process, continually reassessing the potential reader's position.[6] (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000, p. 143)

Ancorados nessa concepção interativa da escrita, propomos uma análise de *corpus* focada na ilustração daquilo que Carlos Alberto Faraco nos diz sobre o que a *heteroglossia dialogizada* discutida por Mikhail Bakhtin[7] significa para a produção e interpretação de signos linguísticos: "o material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto de enunciação, *dependendo da voz social em que está ancorado*, será diferente" (FARACO, 2009, p. 52, grifo nosso).

A *voz* a que Faraco (2009) alude evoca o conceito de *ethos discursivo*, tal como caracterizado em Maingueneau (2008):

> Em última instância, a questão do *ethos* está ligada à da construção da identidade. Cada tomada de palavra implica, ao mesmo tempo, levar em conta representações que os parceiros fazem um do outro e a estratégia de fala de um locutor que orienta o discurso de forma a sugerir através dele certa identidade. (p. 59-60)

Discutiremos o conceito de *ethos* mais detalhadamente à frente; por ora, optamos por expor, nas palavras de Mikhail Bakhtin[8], uma visão mais geral sobre as atitudes do falante/escritor em relação ao objeto de sua fala/escrita:

---

[6] O escritor precisa usar a língua, o contexto e as convenções da escrita de modo a permitir ao leitor extrair o sentido pretendido de maneira efetiva. Para ser bem-sucedido nesse empreendimento, o escritor deve desenvolver estratégias de avaliação e reformulação como parte do processo de escrita, continuamente reavaliando a posição de seu leitor potencial.

[7] "Aquilo a que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais. A multidão de vozes sociais caracteriza o que tecnicamente se tem designado de *heteroglossia* (ou *plurilinguismo*)" (FARACO, 2009, p. 57, grifos do original).

[8] *Para uma filosofia do ato* (1919/1921): *Toward a Philosophy of the Act*. Translated by V. Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993.

> O simples fato de eu ter começado a falar sobre ele já significa que assumi certa atitude em relação a ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não apenas designa um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, *por sua entonação*, minha atitude valorativa em relação ao objeto. (BAKHTIN, 1993 apud FARACO, 2009, p. 55, grifo nosso)

A atitude do usuário de uma língua em relação ao discurso que produz tem, naturalmente, implicações para os sentidos que ele negocia com seu(s) parceiro(s) de interação, como, por exemplo, o destinatário que ele imagina para seu texto enquanto faz escolhas linguísticas durante a escrita.

Essa preocupação com os possíveis efeitos de sentido que o texto pode suscitar no(s) destinatário(s) é fundamental para que o conteúdo a ser comunicado seja formulado adequadamente. Nesse sentido, a aplicação de estratégias interacionais à escrita pode até mesmo compensar falhas de clareza: "the interaction allows for clarification, negotiation, and co-construction of meaning"[9] (CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000, p. 142).

Charaudeau[10] (1983 apud MAINGUENEAU, 1997) aponta para uma consequência importante desse tipo de negociação para o processo mais geral de comunicação:

> O sujeito que se comunica sempre poderá, com certa razão, atribuir ao outro (o não-EU) uma *competência de linguagem* análoga à sua que o habilite ao **reconhecimento**. O ato de fala transforma-se, então, em uma proposição que o EU dirige ao TU e para a qual aguarda uma contrapartida de **conivência**. (CHARAUDEAU apud MAINGUENEAU, 1997, p. 30, itálicos do original, negritos nossos)

A "competência de linguagem" a que Charaudeau (op. cit.) faz referência é fundamental para um trabalho de leitura e análise de textos argumentativos como o que propomos aqui. Isso indica, ao mesmo tempo, uma potencial limitação de nossa proposta e um aspecto relevante da investigação do *ethos* discursivo: nossa pesquisa se ocupa do discurso jornalístico escrito em língua inglesa, mas é realizada no contexto brasileiro por sujeitos para quem o inglês é uma língua estrangeira, e é desse lugar social que partem nossas hipóteses interpretativas sobre os efeitos de sentido que intuímos a partir da análise de artigos da revista *The New Yorker*. Por outro lado, essa distância entre os contextos de produção e de recepção/análise

[9] A interação permite o esclarecimento, a negociação e a co-construção do sentido.
[10] CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et Discours*. Paris: Hachette, 1983, p. 50.

desses textos é justamente o que torna instigante e necessária a investigação dos traços identitários dos dois articulistas selecionados, já que esses traços constituem os *ethe* que ajudam a compor os propósitos comunicativos e os efeitos de sentido possíveis que nossa análise busca identificar.

Considerando os diferentes padrões interpretativos característicos de línguas e comunidades discursivas distintas, Maingueneau (2011) afirma o seguinte sobre a importância da noção de *ethos* para a inserção bem-sucedida dos indivíduos em comunidades distantes de seu contexto cultural imediato:

> Como cada conjuntura histórica se caracteriza por um regime específico de *ethe*, a leitura de muitos dos textos que não pertencem ao nosso ambiente cultural (no tempo e no espaço) é frequentemente dificultada não pelas lacunas graves de nosso saber enciclopédico, mas porque se perdem os *ethe* que sustentavam tacitamente sua enunciação. (MAINGUENEAU, 2011, p. 19)

Assim, diferentes comunidades discursivas servem de palco para diferentes práticas sociais, das quais se depreendem convenções pragmáticas específicas para a produção de textos e, na esteira delas, diferentes regimes de *ethe*. E é a esse elemento de individualização do falante/escritor, o *ethos*, que dedicamos a seção seguinte.

## 2.2 IDENTIDADE DISCURSIVA

Nossa discussão das marcas de interação discursiva em textos argumentativos leva em consideração o caráter pragmático com que as práticas linguageiras têm sido caracterizadas pelos estudos do discurso a partir dos pressupostos da Teoria da Enunciação:

> Na perspectiva pragmática, a linguagem é considerada como uma forma de ação; cada ato de fala (batizar, permitir, mas também prometer, afirmar, interrogar, etc.) é inseparável de uma instituição, aquela que este ato pressupõe pelo simples fato de ser realizado. [...] Logo, um sujeito ao enunciar presume uma espécie de “ritual social da linguagem” implícito, partilhado pelos interlocutores. (MAINGUENEAU, 1997, p. 29-30)

Nesse excerto, Maingueneau associa duas abordagens dos usos da língua: uma delas é a noção de *performatividade* cunhada por Austin (1970) em sua *Teoria dos Atos de Fala*; a outra nos diz sobre as metáforas usadas por teóricos do discurso, como Charaudeau (2009), para caracterizar as situações de comunicação, tais como "ritual", "jogo" e "contrato". Isso encontra eco (1) nas ideias de Ducrot (1987), segundo o qual as identidades dos falantes estariam associadas aos "papeis sociais" que eles atribuem a si mesmos e uns aos outros, e (2) na obra do próprio Maingueneau, que defende uma concepção de *ethos* ligada à relação que se desenrola entre os interlocutores durante uma situação de comunicação:

> [O] *ethos* é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro [...]. Além da persuasão pelos argumentos, a noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento [...]. A meu ver, a noção de *ethos* é interessante por causa do laço crucial que mantém com a reflexividade enunciativa, mas também porque permite articular corpo e discurso em uma dimensão diferente da oposição empírica entre oral e escrito. A instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso não pode ser concebida como um estatuto, mas como uma "voz". (MAINGUENEAU, 2008, p. 63-64)

Ao conceber o *ethos* em termos de um "posicionamento" ou uma "voz" que "se constitui por meio do discurso" (MAINGUENEAU, 2008, p. 63), Maingueneau se alinha a outras abordagens da relação intradiscursiva entre parceiros de interação. Matsuda (2015), por exemplo, fala de uma "identity as constructed and negotiated through discourse, which is captured by concepts such as ethos and voice"[11] (p. 144). Biber e Finegan (1989) e Hyland (2005) trabalham com a ideia de um *posicionamento*, ou *postura* ('stance', em inglês) assumida pelo falante/escritor em relação àquilo que diz/escreve e àquele que o ouve/lê. Essas abordagens compartilham a ideia de que a identidade discursiva é orquestrada na inter-relação entre a materialidade linguística do texto e o nível tácito do discurso que é engendrado pelas escolhas léxico-gramaticais feitas por seu produtor com vistas a engajar a audiência.

A noção de *ethos* desenvolvida por Maingueneau tem gênese em uma reinterpretação articulada pelo autor dos estudos de Aristóteles sobre a argumentação que estão na base da Retórica clássica. À essa abordagem tentaremos unir algumas ideias de Charaudeau (2002, 2009), que explora a

[11] "Identidade construída e negociada pelo discurso, que é capturada por conceitos como ethos e voz".

existência de uma *identidade discursiva* que seria constituída na/pela interação verbal com vistas a atender aos propósitos comunicativos de cada situação. Alguns desses propósitos estão diretamente ligados ao nosso principal objeto de interesse neste estudo, que são justamente os efeitos que a identidade discursiva tem nas negociações (os "rituais" ou "jogos") que transformam o enunciador e o destinatário de um texto em interlocutores.

Nossa meta é verificar até que ponto a identidade discursiva apreensível pela observação das marcas de interação em textos argumentativos participa da atribuição de sentido a esses textos, uma vez que essa identidade cumpre uma função primordial: a adesão do destinatário ao lugar ocupado pelo enunciador[12] na rede dialógica que ambos, então, passam a compartilhar.

Assim, fica estabelecido que o *ethos* ultrapassa a mera intenção de persuasão do destinatário do texto por meio de estratégias argumentativas. Para Maingueneau (1997), o que é posto em jogo é, na verdade, um conjunto de traços psicológicos (um "caráter") e de representação física e social (uma "corporalidade") que são incorporadas pelo destinatário no momento em que este julga a validade do que é proposto no texto. Esses traços levam (1) a uma classificação da voz que emana do texto, baseada nos estatutos sociais ativados por sua "maneira de dizer", e (2) à aceitação das ideias que seu discurso propõe.

Por meio de indícios encontrados na materialidade linguística de um texto, o destinatário poderá construir e incorporar uma imagem discursiva do enunciador. Segundo Maingueneau (2011), essa imagem cumpre o papel de "fiador" do discurso:

> Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma "vocalidade" que pode se manifestar numa multiplicidade de "tons", estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e, bem entendido, não do corpo do enunciador extra discursivo), a um "fiador", construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. (MAINGUENEAU, 2011, p. 18)

Matsuda (2001) define essa "vocalidade" como "the amalgamative effect of the use of discursive and non-discursive features that language users choose,

[12] Referimo-nos sempre ao enunciador do texto como uma entidade intradiscursiva, e não à pessoa empírica. Isso será válido, inclusive, quando, no capítulo 3, referirmo-nos a David Denby e Rebecca Mead pelo uso de seus nomes/sobrenomes, o que faremos para promover uma leitura mais clara e fluida de nosso texto.

deliberately or otherwise"[13] (p. 40). Por meio de suas escolhas (de palavras, de argumentos, de modos de organização textual), um enunciador veiculará de si uma impressão, uma atitude que se converte em uma representação, já que "the writer's discursive identity — which is created by the writer's choices and the textual manifestations of those choices — is ultimately perceived by the reader"[14] (MATSUDA, 2015, p. 145).

Nessa perspectiva, então, a recepção de um texto integra um processo de atribuição de uma imagem ao enunciador que definirá o grau de engajamento do destinatário com o discurso e, portanto, o grau da eficácia desse discurso. Hyland (2005) argumenta que quando a postura do enunciador é inclusiva em relação ao interlocutor presumido, ou seja, quando há diálogo com a audiência do texto, as chances de engajamento aumentam consideravelmente, o que indica que a interatividade é um recurso persuasivo importante.

Charaudeau, em seu artigo "Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional" (2009)[15], trata a questão das identidades como sendo de suma importância para os estudos da linguagem. Para o autor, o sujeito "se constrói através de sua identidade discursiva, que, no entanto, nada seria sem uma identidade social a partir da qual se definir" (2009, s/p).

O que Charaudeau chama de "identidade social" relaciona-se àquilo a que Maingueneau (2011) se refere como "estereótipo": ambos discutem a maneira como cada sujeito corresponde a um certo estatuto que lhe é conferido pelo lugar que ocupa no mundo e que acaba sendo exposto na/pela interação com outros sujeitos.

Já a noção de "identidade discursiva" é discutida por Charaudeau como pertencente ao universo intradiscursivo. O autor ilustra isso com o seguinte exemplo:

> Um pai de família chega em casa, e ao ver que seu filho está fazendo pilhas com os pratos de porcelana de Limoges herdados de sua avó, diz *calmamente*: "Ué!? Eu não sabia que os pratos da vovó eram brinquedo!" E o menino recoloca os pratos no armário. (CHARAUDEAU, 2009, s/p, grifo nosso)

---

[13] O efeito do uso de um amálgama entre elementos discursivos e não-discursivos que usuários da língua escolhem, deliberadamente ou não.

[14] A identidade discursiva do escritor – que é criada pelas escolhas do escritor e pelas manifestações textuais dessas escolhas – é, em última instância, percebida pelo leitor.

[15] A versão do artigo que servirá de referência para o presente trabalho é aquela encontrada no *site* oficial de Patrick Charaudeau (http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html), que não é paginada.

Em seguida, Charaudeau esclarece:

> Um pai tem uma identidade social tanto por filiação biológica (genitor de uma criança) quanto pelo que a lei determina (detém direitos e deve submeter-se a deveres especificados na lei). É este conjunto que lhe confere uma autoridade parental, no âmbito do que chamaremos de "identidade social". Mas cada pai constrói, além disso, *por seus comportamentos e seus atos de linguagem*, diferentes identidades de pai: autoritário, protetor, compreensivo, castrador, indiferente, etc. *Estas identidades são construídas através de atos de discurso.* Em seu conjunto, sua identidade de "ser" resultará da combinação de atributos de sua identidade social com tal ou qual traço construídos por seus atos de linguagem. No exemplo acima, o pai constrói para si uma identidade de pai não autoritário, irônico, e ao que parece, de alguém que está se posicionando quanto ao que aqueles pratos representam. Mas além disso, faz com que seu filho recoloque no lugar o objeto de sua transgressão. (CHARAUDEAU, 2009, s/p, grifo nosso)

Ou seja, o ato de fala tira da identidade discursiva (construída na/pela linguagem) uma parte significativa de sua eficácia.

Um aspecto importante dessa questão é o fato de que essa identidade, por se constituir progressivamente enquanto se desenrola a comunicação, oral ou escrita, figura entre os elementos constitutivos dos efeitos de sentido produzidos nela e por meio dela. Nesse sentido, as imagens de si e do outro emergem do texto (entendido como a materialização do evento comunicativo) como dispositivos próprios do processo de significação, tendo papel importante inclusive na interpretação da materialidade linguística do texto, cuja estrutura lexical, sintática, argumentativa, etc., não significam independentemente dos traços identitários dos sujeitos envolvidos em suas construções, a saber, o enunciador e o destinatário cuja voz ele tem a opção de encenar.

Como se vê, o conceito de *ethos* discursivo configurado por Maingueneau e a identidade discursiva, como é conceituada por Charaudeau, parecem ser noções intercambiáveis, e Charaudeau as elenca entre os elementos fundamentais da competência comunicativa do usuário de uma língua, competência que incluiria, entre outras, a habilidade de identificar padrões discursivos em seus interlocutores.

O que essas maneiras distintas de se tratar a existência do sujeito nos fenômenos linguísticos têm em comum é a importância dada por todas elas ao papel das identidades discursivas na construção dos efeitos de sentido. E é exatamente este aspecto que nossa análise de artigos da *New Yorker* pretende investigar: como os articuladores trabalham recorrentemente certos elementos na construção dos

sentidos pretendidos, ao mesmo tempo em que constroem uma imagem para si. Essa imagem (ou *ethos*), como pretendemos demonstrar, está sempre próxima de um relacionamento dialógico com os traços identitários presumidos no interlocutor (seu *pathos*).

## 2.3 *THE READER-IN-THE-TEXT*

A análise de que nos ocuparemos no capitulo 3 estará centrada em duas referências teórico-metodológicas cujos autores dedicam-se especialmente ao tratamento interacional do discurso escrito, no caso, em inglês.

A primeira é o conceito do "*reader-in-the-text*" (o leitor *no* texto), cunhado por Thompson e Thetela (1995) e rediscutido por Thompson (2001). O "*reader-in-the-text*" corresponderia à entidade intradiscursiva usada pelo enunciador como ferramenta para explorar o que Thompson (2001) considera "a central form of interactional resource: the inclusion in the text of a voice that is intended to be attributable to the reader[16]" (p. 58).

Thompson argumenta que a noção de um leitor no (interior do) texto é preferível a outras alcunhas como "leitor ideal", já que a expressão "*reader-in-the-text*" salienta a importância de basear essa representação do destinatário em evidências linguísticas de sua presença *no texto*.

Ao trazer a visão do interlocutor para dentro de seu discurso, argumenta Thompson, o enunciador tem a possibilidade de dialogar com ele, reafirmando ou contradizendo suas possíveis interpretações e reações, forjando na modalidade escrita da língua o que Thompson chama de "a stage-managed form of dialogue[17]" (2001, p. 58).

Nossa segunda referência metodológica é a pesquisa do britânico Ken Hyland, cujo conceito de *metadiscurso interacional*[18] ecoa a ideia de Thompson e Thetela (1995) de um leitor "dentro" do texto (um "*reader-in-the-text*"):

---

[16] Uma forma central de recurso interacional: a inclusão no texto de uma voz que se pretende atribuir ao leitor.

[17] Uma forma encenada de diálogo.

[18] Hyland (2005, p. 3) esclarece que "the term *metadiscourse* was coined by Zellig Harris in 1959 to offer a way of understanding language in use, representing a writer's or speaker's attempts to

> Metadiscourse is the interpersonal resources used to organize a discourse or the writer's stance toward either its content or the reader. It is a way of looking at language use based on the fact that, as we speak or write, we monitor the possible responses of others, making decisions about the kind of effects we are having on our listeners or readers, and adjusting our language to best achieve our purposes.[19] (HYLAND, 2015, p. 1)

O ponto de intersecção entre as abordagens de Thompson e Hyland é o primado atribuído por ambas ao aspecto interacional que se atribui ao texto pela inclusão explícita da voz do interlocutor. Os autores concordam também quanto aos índices textuais que colaboram para a encenação, no discurso escrito, dos *turnos* que, comumente, são associados à interação oral. Thompson e Thetela (1995), a esse respeito, lembram-nos de que, na verdade, a interação é característica constitutiva de todas as modalidades da língua, sendo a estrutura de *turn-taking* simplesmente a forma com que a interação se manifesta na conversação face a face.

Já na escrita, o usuário de uma língua tem a possibilidade de incluir outras vozes e perspectivas no emaranhado de enunciados que produz, atribuindo proposições a sujeitos e textos que o precederam ou à sua audiência presumida, afetando, assim, a imagem discursiva de si (*ethos*) e de seus destinatários (*pathos*).

Hyland (2015) enfatiza que o uso de estratégias interacionais na escrita atribui à identidade do enunciador "an audience-sensitive view of communication[20]" (p. 1), já que a aplicação dessas estratégias ao discurso escrito revela o reconhecimento, pelo enunciador, de que "the ways we express ideas are more likely to be successful if they take account of the needs and expectations of our interlocutors[21]", uma vez que o "metadiscourse reveals the presence of the hearer/reader in the text, or at least how the text creator sees him or her[22]" (p. 2).

---

guide a receiver's perception of a text. The concept has been further developed by writers such as Williams (1981), Vande Kopple (1985) and Gilmore (1989)".

[19] O metadiscurso corresponde aos recursos interpessoais usados para organizar um discurso ou à postura do escritor em relação ao seu conteúdo ou leitor. É uma maneira de olhar para o uso da linguagem com base no fato de que, ao falarmos ou escrevermos, nós monitoramos as possíveis respostas de outros, decidindo sobre o tipo de efeitos que temos sobre nossos ouvintes ou leitores, e ajustamos nossa linguagem para nos aproximarmos ao máximo de nossos propósitos.

[20] Uma visão interativa de linguagem; uma visão de linguagem que é sensível à audiência.

[21] As formas por meio das quais expressamos ideias são mais propensas a serem bem-sucedidas se levarmos em conta as necessidades e expectativas dos nossos interlocutores.

[22] O metadiscurso revela a presença do ouvinte/leitor no texto, ou pelo menos como o criador do texto vê esse ouvinte/leitor.

## 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Temos argumentado que a “voz”, ou o *ethos*, que emerge de um texto é, em grande parte, um produto da postura do enunciador em relação aos conteúdos que produz e, mais ainda, à sua audiência. À expressão linguístico-discursiva dessa relação Hyland (2005) dá o nome de *metadiscurso interacional*.

Na análise de nosso *corpus*, buscaremos identificar as reiteradas estratégias dos jornalistas David Denby e Rebecca Mead para estabelecer uma relação colaborativa com seus destinatários presumidos, no que seguimos um princípio metodológico importante para a análise da identidade discursiva:

> A recorrência de marcas linguísticas permite reconhecer o estilo de um autor, uma época, um jornal ou revista, uma área do conhecimento. Essa recorrência de opções estilísticas projeta uma imagem do enunciador, que corresponde ao conceito de *ethos*. (COSTA, 2013, p. 154)

Ainda de acordo com Costa (2013), “o estilo do discurso é resultado do trabalho do autor, que faz escolhas entre os recursos disponíveis na língua para obter determinado efeito de sentido” (p. 152).

Essa perspectiva do papel do estilo baseia-se em Possenti (1988): “se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento de outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que ‘trabalhar’ a língua para obter o efeito que intenta” (p. 158).

Para Maingueneau (2004), esse “trabalho” com os recursos linguísticos, quando aplicado ao discurso escrito, inclui a construção de uma *cenografia* para o texto, que pode ser manipulada em favor de necessidades comunicativas contingentes: “o que diz o texto deve permitir validar a própria cena por intermédio da qual os conteúdos se manifestam. Por isso, a cenografia deve ser adaptada ao produto” (MAINGUENEAU, 2004, p. 87).

Como já foi apontado neste trabalho, uma das mais importantes facetas da adaptação do texto a um propósito comunicativo especifico é a consideração do papel ativo do destinatário na atribuição de sentidos ao que é escrito e, depois, lido. Para Celce-Murcia e Olshtain (2000), “the most important aspect of this approach is

the fact that a communicative text must be composed with an interactive perspective in mind"[23] (p. 147).

Como efeito disso, tem-se que a cenografia de um texto construído sobre bases interacionais e a partir de uma perspectiva comunicativa da escrita pode beneficiar-se significativamente da encenação de um diálogo com o destinatário em que a voz dele seja manifesta explicitamente no texto.

Para ilustrar o tipo de olhar que pode ser lançado sobre um texto com vistas a investigar seu funcionamento discursivo, tentaremos demonstrar a maneira por meio da qual o produtor de um texto argumentativo pode fazer uso de diferentes recursos para se posicionar em relação ao discurso que produz e, assim, transmitir uma imagem discursiva (um *ethos*) que lhe legitime a cumprir seus propósitos comunicativos.

## 3.1 ANÁLISE DO (META)DISCURSO

Inicialmente, comentaremos excertos de artigos de David Denby nos quais, parece-nos, a influência do metadiscurso interacional na constituição do *ethos* fica especialmente clara. Por meio de nossas breves análises, sugerimos alguns tópicos de discussão que parecem reveladores do *ethos* que emana do discurso de Denby. Além disso, a inclusão da voz de Denby aqui servirá de contraponto para as considerações que, à frente, serão feitas a respeito do *ethos* de Rebecca Mead. Com isso, pensamos ser possível vislumbrar como diferentes articulistas, escrevendo para o mesmo veículo, podem produzir diferentes subjetividades, mas também como as semelhanças entre suas maneiras de organizar os conteúdos apontam para características próprias do discurso argumentativo. Como veremos, um dos traços compartilhados pelos dois articulistas é a opção por assumir a perspectiva do destinatário do texto por meio de formas diversas de heterogeneidade dialógica.

[23] O aspecto mais importante dessa abordagem é o fato de que um texto comunicativo deve ser composto com uma perspectiva interativa em mente.

O excerto a seguir pertence ao artigo[24] intitulado “Life and Undeath”, uma resenha crítica de Denby do filme *Guerra Mundial Z* (*World War Z*, PFISTER, 2013)[25] (ANEXO 1):

> (1) After seeing “World War Z,” I walked through Times Square, and, as I made my way to the subway, I wondered why the movie – which is, after all, just a very expensive zombie flick – had excited and disturbed me so much. On Broadway, there were no zombies in immediate sight, only a happy and friendly crowd. Yet I felt a *vague* uneasiness at the sheer number of people milling about – a sense that they could all be transformed into something malevolent or frightened. Absurd? Mere paranoia? Maybe, but who hasn’t felt a *tinge* of paranoia while walking on crowded streets, particularly streets thronged with barkers for standup comics? The movie […] evokes the hectic density of modern life; it stirs fears of plague and anarchy, and the feeling that everything is constantly accelerating. At times, it has the tone and the tempo of panic. [...] These scenes suggest how quickly a major American city can fall into chaos. But what’s causing the behavior? A viral outbreak? At first, no one uses the word “zombie” — it seems too silly.[26] (*The New Yorker*, 01/07/2013, grifos nossos)

---

[24] Os artigos analisados neste trabalho e outros de David Denby e Rebecca Mead podem ser lidos, na íntegra, na seção “Anexos” e também no site da revista *The New Yorker* na Internet: http://www.newyorker.com/.

[25] Apresentamos versões traduzidas (por nós) dos excertos analisados apenas para referência: pensamos que a natureza do trabalho aqui proposto prescinde de tradução, uma vez que a investigação do *ethos* depende essencialmente da consideração das escolhas e do trabalho com a língua inglesa feitos pelos autores dos textos que integram o *corpus* de nossa pesquisa. Portanto, a consulta a nossas sugestões de tradução deve levar em conta que o trabalho de tradução em si compreende escolhas léxico-gramaticais que alteram consideravelmente os efeitos de sentido dos textos originais.

[26] “Depois de assistir a *Guerra Mundial Z*, atravessei a Times Square, e, enquanto me dirigia ao metrô, fiquei me perguntando por que o filme – que é, afinal de contas, só uma fita de zumbis muito cara, havia me entusiasmado e perturbado tanto. Na Broadway, não havia zumbis à vista, apenas uma alegre e agradável multidão. Ainda assim, senti um leve mal-estar com aquela gente toda andando para lá e para cá – uma sensação de que elas poderiam se transformar em algo malévolo ou assustado. Absurdo? Pura paranoia? Talvez, mas quem já não sentiu uma pontinha de paranoia ao andar por ruas movimentadas, particularmente ruas apinhadas de anunciantes de shows de comédia? O filme [...] evoca a densidade frenética da vida moderna; incita o medo de pragas e da anarquia, e a sensação de que tudo está em constante aceleração. Às vezes, [o filme] tem o tom e o ritmo do pânico [...]. Essas cenas sugerem a rapidez com que uma grande cidade

Há um tom de crônica permeando a escrita do resenhista. Isso, no entanto, não tem a ver apenas com a narração cronológica de seu trajeto pelas ruas da cidade de Nova York. Importa-nos especialmente aqui como, logo de início, tem-se uma narrativa em primeira pessoa que tenta transportar o destinatário do texto para o ambiente imediato do enunciador ("*... I walked through Times Square, and, as I made my way to the subway, I wondered...*").

A escolha por essa cenografia dá ao destinatário acesso à subjetividade que é construída e atribuída ao enunciador enquanto este se movimenta pelo espaço discursivo que é construído no/pelo texto ("*On Broadway, there were no zombies in immediate sight, only a happy and friendly crowd*").

Ainda sobre o excerto (1), queremos apontar para outro elemento comum aos textos de Denby:

> *Absurd? Mere paranoia? Maybe, but who hasn't felt a tinge of paranoia while walking on crowded streets, particularly streets thronged with barkers for standup comics?*
>
> *[…]*
>
> *But what's causing the behavior? A viral outbreak? At first, no one uses the word "zombie" — it seems too silly.*

As sequências de questionamentos reproduzem possíveis reações do interlocutor ao que foi dito anteriormente no texto sobre as sensações que o filme produzira no articulista. As perguntas estão aliadas ao uso de um vocabulário que marca a abertura do fiador discursivo à exposição de suas mais sutis impressões (o adjetivo *"vague"* (vago) e o substantivo *"tinge"* (toque/traço), por exemplo, parecem-nos reveladores disso). É uma espécie de convite do fiador do discurso a habitar seu mundo (incluído mesmo seu mundo físico, seu espaço geográfico), de modo a abrir para o interlocutor um canal por meio do qual este possa incorporar o *ethos* do sujeito que enuncia.

---

americana pode cair no caos. Mas o que está causando esse comportamento? O surto de um vírus? A princípio, ninguém usa a palavra 'zumbi' – parece bobo demais".

Isso ilustra de modo interessante a ideia de que “o *ethos* implica uma maneira de se mover no espaço social, uma disciplina tácita do corpo apreendida através de um comportamento” (MAINGUENEAU, 2011, p. 18), o que, por sua vez, ilustra a noção de que a adesão do destinatário ao mundo ético que o discurso constrói se dá na medida em que “o destinatário a identifica [a maneira de se mover no espaço social] apoiando-se num conjunto de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente” (p. 18). Esta, aliás, é outra faceta do *ethos* que emana do texto de Denby exemplificado no excerto (1): a representação que o enunciador faz de si no sentido de posicionar-se entre os habitantes do cenário urbano da cidade de Nova York, o que é ativado por meio das imagens construídas em passagens como as seguintes:

… *as I walked through Times Square…*

*… as I made my way to the subway…*

*… on Broadway, there were no zombies in immediate sight…*

*… while walking on crowded streets…*

*… how quickly a major American city can fall into chaos…*

Denby mantém coerência com o discurso que, ao longo do tempo, vem sendo identificado como parte do *ethos* da *New Yorker*. A revista dedica boa parte de seu espaço editorial à cena sociocultural da cidade em que tem origem. E sendo Nova York uma cidade da maior relevância no que se trata de representações socioculturais do modelo de desenvolvimento historicamente atribuído à sociedade norte-americana, a inclusão de Denby nesse panorama parece revelar o cumprimento de um expediente do fiador de seu texto: a incorporação, pelo receptor do discurso, das representações que se pretende associar ao cidadão nova-iorquino típico – ou à faceta dele correspondente ao sujeito que dialoga com o interlocutor presumido do texto.

Sobre o desejo expresso pelo sujeito de fazer do destinatário do discurso parte de seu mundo ético, de seu estilo de vida (*“... <u>who hasn’t felt</u> a tinge of*

*paranoia while walking on crowded streets, particularly streets thronged with barkers for standup comics?"*), Maingueneau (2011) relata o que se segue:

> As "ideias" suscitam a adesão por meio de uma *maneira de dizer* que é também uma *maneira de ser*. Apanhado num *ethos* envolvente e invisível, o coenunciador faz mais que decifrar conteúdos: ele participa do mundo configurado pela enunciação, ele cede a uma identidade. (MAINGUENEAU, 2011, p. 29)

O mundo construído no/pelo discurso (*"Times Square"; "Broadway"; "crowded streets"; "the hectic density of modern life"; "a major American city"*), habitado pelas personagens que o enunciador encontra em seu trajeto pelo espaço (*"a happy and friendly crowd"*; *"the sheer number of people"*), é o mundo de representações sociais ao qual o destinatário cede no momento em que incorpora o *ethos* subjacente ao discurso.

Se no excerto (1) Denby trabalha no sentido de incorporar seu interlocutor ao lugar social que ocupa, em (2), abaixo, é possível observar outras formas que a interação discursiva pode assumir. O excerto pertence ao artigo intitulado "Stop Humiliating Teachers"[27], um comentário crítico de Denby sobre representações populares da profissão docente (ANEXO 2):

(2) A necessary commonplace: Almost everyone **we** know has been turned around, or at least seriously shaken, by a teacher — in college, maybe, but often in high school, often by a man or a woman who drove home a point or two about physics, literature, or ethics, and looked at **us** sternly and said, in effect, *You could be more than what you are* […]. **Everyone** celebrates his or her personal memory of individual teachers, yet, as a culture, **we** snap at the run-down heels of the profession […]. **We** have been in such a panic for more than a decade, during which time the attacks on public-school teachers have been particularly virulent […]. **Our** teachers are mediocre as a mass; **we** have to make a serious effort to toss out the bad ones before they do any more damage. And so on [...]. There's an element of this rage at bad teachers that's hard to talk about, and so it's often avoided: the dismaying truth that **we** don't know how to

[27] Pare(m) de humilhar professores.

> educate poor inner-city and rural kids in this country. In particular, **we** don't know how to educate African-American boys, who, according to the Schott Foundation for Public Education, graduate high school at rates no better than fifty-nine per cent […]. **Our** view of American public education in general has been warped by **our** knowledge of […] failing kids in inner-city and rural schools. In particular, the system as a whole has been described by "reformers" as approaching breakdown. But this is nonsense. There are actually many good schools in the United States — in cities, in suburbs, in rural areas.[28] (*The New Yorker*, 11/02/2016, grifos nossos)

O texto de Denby é já iniciado com uma estrutura metadiscursiva: *"A necessary commonplace"* introduz suas considerações adiantando um possível julgamento de seu interlocutor, o de que a ideia de que todos guardamos lembranças de nossos professores é um lugar comum, um clichê.

Isso revela algo importante quanto ao metadiscurso aplicado à escrita do artigo: a abordagem que o articulista faz de sua audiência é inclusiva: *"**We** have been in such a panic for more than a decade"; "**we** don't know how to educate poor inner-city and rural kids in this country"; "**we** don't know how to educate African-American boys"*. Isso, no entanto, não tem a ver apenas com o uso sistemático da primeira pessoa do plural: ao longo de todo o excerto (e do texto), Denby usa os pronomes para polidamente modalizar uma crítica contundente ao senso comum por

[28] Um lugar comum necessário: Quase todo mundo que conhecemos já foi transformado, ou pelo menos seriamente abalado, por um professor - na faculdade, talvez, mas muitas vezes no ensino médio, muitas vezes por um homem ou uma mulher que esclareceu um tópico ou outro de Física, Literatura ou Ética e nos olhou severamente como se dissesse: *Você poderia ser mais do que é* [...]. Todo mundo guarda lembranças de professores especiais, mas, como um traço de nossa cultura, estamos acostumados a implicar com essa profissão [...]. Estamos em estado de pânico há mais de uma década, período em que os ataques contra professores de escolas públicas foram particularmente virulentos [...]. Nossos professores são todos medíocres; Temos que fazer de tudo para eliminar os professores ruins antes que eles causem mais danos. E assim por diante [...]. Há um elemento dessa revolta contra maus professores que é difícil de abordar e por isso, muitas vezes evitado: a verdade desalentadora de que não sabemos como educar crianças pobres de cidades rurais ou do interior neste país. Particularmente, não sabemos como educar meninos afrodescendentes: de acordo com a *Schott Foundation for Public Education*, não mais do que cinqüenta e nove por cento deles concluem o ensino médio [...]. Nossa visão geral da educação pública americana tem sido distorcida pelo nosso conhecimento sobre [...] crianças repetentes em escolas rurais e do interior. Em particular, o sistema como um todo tem sido descrito por "reformadores" como algo à beira de uma ruptura. Mas isso é um absurdo. Na verdade, existem muitas boas escolas nos Estados Unidos - nas cidades, nos subúrbios, nas áreas rurais.

meio de uma inicial junção de sua voz àquelas que, depois, tenta desacreditar. Vejamos:

> ***Our*** *teachers are mediocre as a mass;* ***we*** *have to make a serious effort to toss out the bad ones before they do any more damage. And so on.*
>
> *[…]*
>
> ***Our*** *view of American public education in general has been warped by* ***our*** *knowledge of…*

Da maneira como as representações do sistema educacional e dos professores na sociedade americana são apresentadas, tanto o enunciador como o destinatário do texto são incluídos entre as vozes que as disseminam (“*as a culture,* ***we****...”, “****Our*** *view of…”*). No entanto, essa adesão de Denby a outras vozes (que incluiria a do destinatário) é, claramente, um recurso argumentativo que prepara o terreno para a veiculação de sua absoluta discordância em relação a essas ideias:

> ***But*** *this is nonsense. There are actually many good schools in the United States — in cities, in suburbs, in rural areas.*

Contando com a conivência do interlocutor do texto, cuja identidade fora construída paralelamente à sua (*“we”, “our”*), o articulista consegue mais facilmente conduzi-lo a uma outra visão do tema do artigo, sem que isso pareça um ataque às opiniões que o interlocutor trouxe consigo para a leitura.

Em outros textos de Denby, o estabelecimento dessa conexão “pessoal” com o interlocutor é expresso linguisticamente pelo recurso à auto-referenciação, marcada por pronomes de primeira pessoa do singular:

> (3) **My** own observation, after spending a lot of time talking to teen-agers in recent years: reading anything serious has become a chore, like

doing the laundry or prepping a meal for a kid brother.[29] (*The New Yorker*, 23/02/2016) (ANEXO 3)

(4) Speaking for **myself**, the most important element in **my** social capital as an upper-middle-class New York guy was, indeed, capital — **my** parents carried **me** for a number of years as **I** fumbled my way to a career as a journalist and critic. Did **I** have grit? **I** suppose so, but their support made persistence possible.[30] (*The New Yorker*, 21/06/2016)

No excerto (3), retirado do artigo "The Limits of 'Grit'" (ANEXO 4), apontamos, ainda, para outro elemento comum aos textos de Denby:

*Did I have grit? I suppose so, but their support made persistence possible.*

A pergunta é claramente atribuída ao destinatário presumido do texto e reproduz uma possível reação dele às considerações de Denby sobre seu processo de formação profissional. A pergunta é respondida com a expressão "*I suppose so"*, que marca uma concessão hesitante do enunciador à intervenção do interlocutor, mas que é, no entanto, seguida de um contra-argumento, introduzido pelo operador argumentativo *but*.

No mesmo artigo, há outro exemplo flagrante da interatividade atribuída a um texto pela formulação de perguntas:

(5) Duckworth, a professor of psychology at the University of Pennsylvania, finds grit in the best possible places. Her grit obsession, as she recounts, began at least a decade earlier. As a graduate student, she visited West Point, where each year twelve

[29] Minha observação pessoal, depois de passar muito tempo conversando com adolescentes nos últimos anos: ler algo sério tornou-se uma tarefa árdua, como lavar a roupa ou preparar uma refeição para um irmão mais novo.

[30] Falando por mim, o elemento mais importante do meu capital social como um jovem novaiorquino de classe média alta era, justamente, o capital – meus pais me sustentaram por alguns anos enquanto eu tateava meu caminho em direção a uma carreira como jornalista e crítico. Se eu tinha determinação? Suponho que sim, mas o apoio deles fez a persistência possível.

> hundred new cadets go through a gruelling seven-week training regimen (“Beast Barracks”) before entering freshman year. Most make it through, though some do not. **Why not?** Duckworth could make some guesses. In this same period, eager to find out what made top people successful, she was interviewing “leaders in business, art, athletics, journalism, academia, medicine and law.” She discovered that “the highly successful had a kind of ferocious determination that played out in two ways. First, these exemplars were unusually resilient and hardworking. Second, they knew in a very, very deep way what they wanted.”[31] (*The New Yorker*, 21/06/2016)

A pergunta “*Why not?”* (em negrito, acima) ocupa posição central no excerto em (5) e é claramente atribuível ao destinatário do texto como uma reação dele que é prevista pelo enunciador.

Para Fu e Hyland (2014), esse tipo de pergunta retórica, quando atribuída ao interlocutor, antecipando suas reações, numa estratégia clara de simulação de diálogo, não só funciona para atraí-lo para o interior do texto e incorporá-lo à argumentação como o faz estabelecendo uma relação de solidariedade entre enunciador e destinatário. Segundo os mesmos autores, trata-se de uma tentativa de criar empatia e afinidade e demonstrar que enunciador e destinatário conversam em pé de igualdade, já que aquele leva os pontos de vista deste em consideração (FU e HYLAND, 2014, p. 130).

Agora, seguem alguns excertos de textos de Rebecca Mead, nos quais apontaremos alguns elementos identitários que iremos, depois, contrapor e/ou aproximar da análise que vimos fazendo do discurso de David Denby.

---

[31] Duckworth, professora de psicologia na Universidade da Pensilvânia, encontra a determinação nos melhores lugares possíveis. Sua obsessão pela determinação, como ela relata, começara pelo menos uma década antes. Como estudante de pós-graduação, ela visitou a West Point, onde a cada ano mil e duzentos novos cadetes passam por um esgotante regime de treinamento de sete semanas ("Beast Barracks") antes de ingressar no primeiro ano. A maioria consegue ir até o fim, embora alguns não. Por que não? Duckworth poderia arriscar alguns palpites. Neste mesmo período, ansiosa para descobrir o que fazia as pessoas mais talentosas serem bem-sucedidas, ela estava entrevistando "líderes no mundo dos negócios, na arte, no atletismo, no jornalismo, na academia, na medicina e no direito." Ela descobriu que "os mais bem-sucedidos possuíam um tipo de determinação feroz que se manifestava de duas maneiras. Em primeiro lugar, esses exemplares eram excepcionalmente resilientes e trabalhavam duro. Em segundo lugar, eles sabiam de uma maneira muito, muito profunda o que queriam”.

Vejamos, primeiro, um trecho do artigo intitulado “The Semiotics of ‘Rose Gold’” (ANEXO 5), em que Mead, por ocasião do lançamento de um novo modelo de *smartphone* pela companhia americana de tecnologia *Apple,* tece considerações a respeito dos efeitos de sentido associáveis às cores:

(6) The announcement, last week, that, with its new generation of iPhones, Apple would be offering a model that was “rose gold” in color made the news that it was meant to: “The internet has lost its damn mind about the new pink iPhone,” read Buzzfeed’s headline. The phone, with its rubicund sheen, was instantly coveted. “I don’t care at all about whatever they are talking about. Gimmie the pink phone,” tweeted Roxane Gay, the feminist author. In other quarters, the color was met with a sense of mystification. Christina Warren, writing at Mashable, wondered whether Apple had opted for the appellation of “rose gold” as a way to avoid using the overtly girly “p” word. “I’m just going to say it: it’s pink,” she wrote.[32] (*The New Yorker*, 14/09/2015)

O parágrafo inicial do artigo é transcrito integralmente em (6), acima, porque as três citações de discurso alheio entre aspas chamam nossa atenção para um traço comum nos artigos de Rebecca Mead: o recurso à intertextualidade. Tal recurso, constitutiva e explicitamente dialógico e motivador de diferentes efeitos, promove, aqui, a separação clara entre a voz que organiza o andamento do texto e as vozes aludidas por ela por meio das citações. As falas de terceiros marcam textual e discursivamente o contraste, percebido pela articulista, entre o uso da expressão “rose gold” pela *Apple* e o fato de que, a despeito disso, certa fatia do público se referiu à cor do novo iPhone pelo uso da palavra mais usual “pink” em

[32] “O anúncio, na semana passada, de que, com sua nova geração de iPhones, a Apple ofereceria um modelo na cor ‘ouro-rosê’ (‘rose gold’), conquistou as manchetes que pretendia: ‘A internet enlouqueceu com o novo iPhone cor-de-rosa (‘pink’)’, dizia a manchete do Buzzfeed’s. O telefone, com sua luminosidade corada, virou objeto instantâneo de cobiça. ‘Eu não me importo nem um pouco com o que estão dizendo. Me vê o telefone cor-de-rosa’ (‘pink’), twitou Roxane Gay, a autora feminista. Em outras vizinhanças, a cor foi recebida com um senso de mistificação. Christina Warren, escrevendo no Mashable, perguntou-se se a Apple teria optado pela alcunha ‘rose gold’ como um modo de evitar o uso daquela excessivamente feminina palavra que começa com ‘p’. ‘Vou dizer logo: é pink’, escreveu ela”.

comentários na internet. Vejamos, então, que consequências essa separação produz no parágrafo seguinte do texto:

> (7) […] the term “rose gold” refers to an alloy of gold to which copper has been added. In appearance, rose gold is warm and flush — what yellow gold would look like if it suddenly suffered an embarrassment. The phone *may* be new, *but* rose gold has been around for a while […]. Eighteenth-century jewelers used it in *quatre-couleur* gold, which consisted of greenish, whitish, and pinkish iterations of the element from which decorative inlays were fashioned.[33] (*The New Yorker*, 14/09/2015, grifos nossos)

Em (7), é iniciado aquilo de que Mead vai se ocupar ao longo de quase todo o texto: uma recuperação de contextos histórico-sociais que teriam contribuído para a construção dos sentidos atribuíveis aos itens lexicais “rose” e “gold” nas esferas de circulação da língua inglesa. Essa demonstração de conhecimento histórico é parte daquilo que resultará no estabelecimento de um traço identitário relevante para a voz da articulista.

Por exemplo, na sentença “*The phone **may** be new, **but** rose gold has been around for a while*”, Mead muda os rumos do texto no sentido de contrapor as reações da internet ao lançamento do novo iPhone ao conhecimento histórico-cultural de que ela lançará mão para marcar sua posição fora dos limites do grupo de indivíduos para os quais o uso da cor ouro-rosê representa algo novo. A modalização desse movimento pelo uso do verbo modal *may* para marcar uma estrutura de concessão (*The phone may be new...*) e o contraste marcado pela conjunção *but* entre as duas orações atestam o afastamento da articulista do referido grupo: ela sabe que há algo relacionado à cor do produto (e, especialmente, ao fato da cor ser referida como “rose gold” ao invés de “pink”) que não é nova nem trivial (“*... [it] has been around for a while*”).

Vejamos como o texto prossegue:

---

[33] […] o termo *‘rose gold’* (*‘ouro rosê’*) refere-se a uma liga de ouro à qual foi adicionado cobre. Na aparência, o *rose gold* é cálido e corado – aquilo com que o amarelo-ouro se pareceria caso sofresse um constrangimento súbito. O telefone pode ser novo, mas o *rose gold* está por aí há um bom tempo. Joalheiros do século XVIII o usaram no ouro *quatre-couleur*, que consistia de iterações esverdeadas, esbranquiçadas e rosadas do elemento a partir do qual tacos de madeira decorativa eram formados”.

(8) Valuable, rare, durable, and impervious to tarnish, gold has always lent itself easily to metaphor. The Ancient Greeks conceived of a primordial prosperity as a golden age. The golden ratio is a mathematical formula of pleasing harmony […]. Rose gold, however, has quite a different symbolic valence. Deliberately adulterated, it is gold that has an inclination to be something else. [...] It is gold for people who already have enough gold gold.[34] (*The New Yorker*, 14/09/2015)

A abordagem semiótica da cor do iPhone recobre o excerto acima de um tom analítico, o que delimita uma identidade para a articulista: alguém capaz de concatenar ideias em torno de um fato social que, no discurso de outras vozes (trazidas para o interior do texto nas citações do primeiro parágrafo), suscita tão somente uma simplificação semântica, por assim dizer, que é típica do senso comum: "*I'm just going to say it: it's pink*". E o fato de que essas outras vozes são apresentadas pelo recurso à heterogeneidade mostrada (com o uso de aspas) reforça a marcação de uma fronteira, já que isso

> remete a um alhures, a um exterior explicitamente especificado [...], determina automaticamente, pela diferença, um interior, aquele do discurso; ou seja, a designação de um exterior específico é, através de cada marca de distância, uma operação de constituição de identidade para o discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31)

Desse modo, agrega-se valor à imagem discursiva de Mead pelo contraste que ela própria estabelece entre sua voz e o senso comum, que teria recebido o lançamento do novo iPhone "with a sense of mystification", atribuível aos que carecem de conhecimento histórico-cultural. É desse tipo de estofo que a articuladora faz uso para esclarecer que a expressão "rose gold" veicula sentidos específicos, muito diferentes daqueles relacionados à palavra "pink" em inglês ("*Rose gold [...] has quite a different symbolic valence*"). O acesso a esse aspecto da significação, no entanto, depende do arcabouço cultural que informa os significados

[34] Valioso, raro, durável e impermeável a manchas, o ouro sempre prestou-se facilmente à metáfora. Os gregos antigos concebiam uma prosperidade primordial como uma idade de ouro. O número de ouro é uma fórmula matemática de harmonia agradável [...]. O *ouro rosê* (*rose gold*), no entanto, tem uma valência simbólica bastante diferente. Deliberadamente adulterado, é ouro que tem uma inclinação para ser outra coisa. [...] É ouro para pessoas que já têm ouro-ouro (*gold gold*) suficiente.

das expressões na língua. Concomitantemente, Mead toma emprestado da exposição desse conhecimento um certo estatuto que ajuda a compor sua identidade discursiva – seu *ethos*.

A heterogeneidade de perspectivas que, no texto de Mead, separa senso comum de análise fundamentada se estende para uma heterogeneidade de registros que tem como efeito possível a constituição, para o texto, de uma cenografia também ela heterogênea. Vejamos como isso acontece no trecho a seguir:

(9) Flattering to most skin tones — a youthful-seeming blush is highlighted, or perhaps induced, by rose gold — the shade has spread to fashion, accessories, and beauty. This follows an earlier enthusiasm for other metallics: silver, gold, bronze […]. For two thousand dollars, **you** can get a floor-length, fishtail version of Herve Leger's iconic bandage dress in rose gold […]. **You** can get rose-gold-tinted sunglasses from Michael Kors, rose-gold-colored lip gloss from Wet n Wild, and, if **you** carefully follow a D.I.Y. tutorial on YouTube, rose-gold colored hair. If **you**'re getting married, **you** can have not only a rose-gold wedding ring, but also rose-gold-colored place settings, with napkins, candlesticks, and vases fabricated in the color formerly known as salmon.[35] (*The New Yorker*, 14/09/2015, grifos nossos)

O pronome *you* é usado aqui em sua função impessoal (*For two thousand dollars, **you** can get...* = Por dois mil dólares, **pode-se/você pode** comprar...). Esse uso está associado a uma enumeração de produtos disponibilizados na cor *rose gold* por diferentes grifes, imprimindo no texto uma característica marcante do discurso publicitário, cujas características interativas (e altamente persuasivas) são

[35] Favorável à maioria dos tons de pele – um rubor de efeito rejuvenecedor é realçado, ou talvez induzido, pelo ouro rosê – a tendência se espalhou para o vestuário, para os acessórios e para a beleza. Isso segue-se a um entusiasmo anterior por outros metais: prata, ouro, bronze [...]. Por dois mil dólares, você pode ter uma versão longa com cauda de peixe do icônico vestido bandagem de Herve Leger em ouro rosê [...]. Você pode ter os óculos de sol ouro rosê aquarelados de Michael Kors, o brilho labial ouro rosê da Wet n Wild, e, se você seguir cuidadosamente um tutorial "faça você mesmo" no YouTube, cabelos tingidos de ouro rosê. Se você vai se casar, você pode ter não apenas uma aliança de casamento na cor ouro rosê, mas também talheres, guardanapos, castiçais e vasos fabricados na cor antes conhecida como salmão.

incorporadas ao texto. Sobre o uso do *you* impessoal em inglês, Langacker (2011) comenta: “I suspect that singular impersonal *you* involves an elaborate mental construction one component of which is a *virtual dialog*, where the speaker is presenting the facts of life to an imagined interlocutor”[36] (LANGACKER, 1999c, p. 196).

O destaque que Langacker dá à função dialógica de *you* nos interessa aqui: ao interpelar o destinatário de seu artigo, Rebecca Mead assume uma determinada representação mental dele. Essa representação do interlocutor (que ajuda a compor um *pathos* para o texto) é trabalhada discursivamente para incorporá-lo ao mundo de sentidos construído em torno do uso da cor *rose gold* em diferentes contextos (“***You*** *can get rose-gold-tinted sunglasses from Michael Kors [...]. If* ***you****’re getting married,* ***you*** *can have not only... but also...*”). Nesse sentido, o referente de *you* assume um caráter ambíguo e, portanto, nada trivial: o pronome expressa impessoalidade, mas é, ao mesmo tempo, dotado de força perlocucionária na maneira como é dirigido diretamente ao interlocutor. Isso sem falar em sua associação, no artigo de Mead, com os sentidos dos verbos *get* e *have*, que “encarnam” linguisticamente o fim idealizado pela publicidade: a compra.

O uso argumentativo de pronomes é observável novamente no fechamento do artigo:

(10) […] the burnished, blushing prevalence of the metal can certainly be understood to have cautionary indications for **our** current moment. It’s a time marked by overheated, precarious global economies; injudicious, unsustainable disparities of wealth; and a metastatic consumer culture, in which a technology company can make fifty billion dollars in a fiscal quarter, largely on the strength of persuading **people** who already have a phone — that company’s phone — that **they** need to buy a slightly different version. As Apple knows better than anyone, **we** live in a rose-gilded age.[37] (*The New Yorker*, 14/04/2015, grifos nossos)

---

[36] Suspeito que o *you* singular impessoal envolva uma elaborada construção mental da qual um dos componentes é um *diálogo virtual*, em que o orador está apresentando os fatos da vida a um interlocutor imaginado.

[37] […] a prevalência desse metal polido e corado pode certamente ser entendida como uma advertência de nosso momento atual. É um tempo marcado por economias globais

Se em (9) o pronome *you* é usado na incorporação do *ethos* publicitário para evidenciar os efeitos comerciais decorrentes do uso de *rose gold* como elemento de atribuição de sentidos a produtos (e a seus consumidores), em (10), logo acima, o uso dos pronomes serve para traçar fronteiras entre os espaços discursivos habitados pela articuladora do texto, seus interlocutores e terceiros.

Em "*our* current moment" e "*we* live in a rose-gilded age", os pronomes de primeira pessoa do plural cumprem expediente análogo àquele que identificamos em textos de David Denby: *our* e *we* unem enunciador e destinatário em uma mesma entidade, promovendo a incorporação do destinatário ao *ethos* do texto, tornando-o, de alguma maneira, coautor do que é dito.

Já em "on the strength of persuading *people who already have a phone* — that company's phone — that *they* need to buy a slightly different version", o pronome de terceira pessoa do plural *they* correferencia anaforicamente "*people who already have a phone"*, de modo que, nas duas referências a consumidores da *Apple* (identificados como indivíduos suscetíveis de comprar o que não precisam por serem persuadidos a fazê-lo ["As Apple knows better than anyone..."]) nem a articuladora nem o interlocutor do texto são incluídos, poupando a ambos da carga potencialmente negativa que é atribuída a *people* e *they*. À frente, voltaremos a discutir outros efeitos desse tipo de manipulação, por parte do enunciador, para sua relação com o destinatário presumido de seus textos.

Agora, passemos a um comentário sobre um excerto do artigo "Hillary for President: No Joke" (ANEXO 6), também de Rebecca Mead. Nesta análise, as formas e as marcas linguísticas da intersubjetividade (a relação que é [textualmente] construída entre o enunciador e seu destinatário), constituem, por sua recorrência, o canal de acesso ao *ethos* discursivo. Eis o trecho inicial do texto, de 2015, em que Mead trata das expectativas àquela altura quanto à candidatura de uma ex-primeira-dama americana, Hillary Clinton, à presidência dos Estados Unidos:

(11) If you're old enough to remember the beginning of the first Clinton Presidency, in 1993, you may remember a joke that circulated at the

---

superaquecidas e precárias; imprudentes e insustentáveis disparidades de riqueza; e uma cultura de consumo metastática, em que uma empresa de tecnologia pode fazer cinquenta bilhões de dólares em um trimestre fiscal, em grande parte devido à sua capacidade de persuadir pessoas que já têm um telefone – um telefone dessa empresa – de que precisam comprar uma versão ligeiramente diferente. Como a Apple sabe melhor do que ninguém, nós vivemos em uma era pintada de rosa dourado.

> time. It went something like this: Bill and Hillary Clinton are driving near her home town. They stop to get some gas, whereupon Hillary recognizes the station attendant as a high-school boyfriend. After they drive off, Bill tells her, smugly, “See, if you’d married him, you’d be working at a gas station.” Hillary smartly replies, “If I’d married him, he’d be President.” […] The humor of the joke lay in its recognition of the distinctive characteristics of Hillary Rodham Clinton, as she was still known back then: she was a political spouse who didn’t pretend to be apolitical, a professional woman who hadn’t shelved her own career to support her husband’s. […] But the comedy of the gas-station joke also depended upon a deeper cultural assumption: that the closest Hillary was going to get to the Presidency was being married to a man who was President, not by inhabiting the role herself.[38] (*The New Yorker*, 14/04/2015)

O texto de Mead é marcado pelo caráter interacional com que a articulista escolhe organizar o conteúdo. O título (“Hillary for President: No Joke”) é já uma evidência desse traço do *ethos* que perpassa o texto: a expressão “no joke” é dirigida ao interlocutor, em resposta a uma possível reação deste ao que é sugerido com “Hillary for President” qualificando a ideia como uma piada. É como se o interlocutor do artigo perguntasse: “Você não está falando sério, está?”, a que a articulista responde: “Sem brincadeira.”. Os dois pontos (:) separando as duas orações que compõem o título parecem sugerir uma pausa que abrigaria a intervenção do interlocutor que motiva a “resposta” de Mead.

[38] “Se você tem idade suficiente para lembrar do início do primeiro governo Clinton, em 1993, você deve se lembrar de uma piada que circulou na época. Era algo mais ou menos assim: Bill e Hillary Clinton estão dirigindo perto da cidade natal dela. Eles param para abastecer e Hillary reconhece no frentista do posto um namorado dos tempos de colégio. Quando eles seguem viagem, Bill diz a ela, presunçosamente, ‘Viu? Se você tivesse se casado com ele, você estaria trabalhando em um posto de gasolina’. Hillary responde, astutamente, ‘Se eu tivesse me casado com ele, ele seria o presidente’. O humor da piada residia em seu reconhecimento das características que distinguiam Hillary Rodham Clinton, no modo como ela ainda era conhecida na época: ela era a esposa de um político que não fingia ser apolítica, uma profissional que não tinha arquivado a própria carreira para apoiar seu marido. Mas a graça da piada do posto de gasolina também dependia de uma suposição cultural mais profunda: a de que o mais próximo que Hillary chegaria da Presidência seria sendo casada com um homem que era Presidente, não desempenhando ela própria o papel”.

Outro dos traços recorrentes no discurso de Mead apresenta-se nesse texto: o tom, digamos, amigável com que, por vezes, a jornalista discretamente pontua seu discurso. Logo de início, tem-se uma interpelação direta do interlocutor:

> *If you're old enough to remember the beginning of the first Clinton Presidency, in 1993, you **may** remember a joke that circulated at the time.*

A modalização do processo mental "remember" pelo uso do verbo modal *may* acompanha o caráter condicional, de possibilidade da sentença, uma *if clause*. Isso ajuda a compor a polidez com que o destinatário do texto é interpelado: ao fazer referência a algo de que o interlocutor possa ou não se lembrar, a articulista toma o cuidado de não assumir que seu interlocutor efetivamente sabe do que ela está falando. Tanto que o que se segue é a explicitação da piada aludida, introduzida pela expressão formulaica "*It went something like this...*", a qual alude à introdução de narrativas orais em contextos informais (algo como: Vou te contar uma história. *Foi mais ou menos assim...*).

Esse tipo de comportamento discursivo corresponde a uma das três espécies de *ethe* descritas por Fiorin (2015), com base nos escritos de Aristóteles:

> a) a *phrónesis*, que significa o bom senso, a prudência, a ponderação, ou seja, que indica se o orador exprime opiniões competentes e razoáveis; b) a *areté*, que denota a virtude [...], a sinceridade; c) a *eúnoia*, que significa a benevolência e a solidariedade; nesse caso, o orador dá uma imagem agradável de si, porque mostra simpatia pelo auditório. (FIORIN, 2015, p.71)

A atitude *reader-friendly* que é evocada pelas cenografias escolhidas tanto por David Denby quanto por Rebecca Mead estabelece um *ethos* 'eúnoia' com o leitor: Denby propõe as perguntas virtuais desse interlocutor, Mead interpela diretamente seu destinatário, hipotetizando a percepção dele.

No caso de Mead, isso se manifesta, novamente e de três diferentes maneiras, na seguinte passagem:

(12) But Hillary has been in and out of the White House before, conducted by her husband. *This means*, inevitably, that her triumph would be a more ambivalent victory than that promised by the abstract idea — or

> ideal — of the first female President. *What does it say to women that their first path to the Presidency is through marriage? What might it someday say to their daughters?* For better or worse, President Obama, when running for office and when newly elected, offered a tabula rasa for the projection of hopes and aspirations; some of those dreams have turned out not to have been entirely unfounded. (Millions more Americans now have health insurance, for one thing.) Hillary Clinton, by contrast, reminds *us* that *we*'re still a long way away from gender equality. Her candidacy embodies the compromises and the qualifications that so frequently make a woman's route to success more circuitous and perilous than those of her male peers.[39] (*The New Yorker*, 14/04/2015, grifos nossos)

A primeira delas é a escolha da articulista em orientar o interlocutor pelo texto, indicando os caminhos interpretativos que este deveria percorrer para que ambos caminhem juntos na construção dos sentidos. A segunda sentença, por exemplo, é iniciada assim:

> *This means, inevitably, that…*

A disposição em explicar o significado de algo parece pressupor um questionamento do interlocutor quanto ao início do texto (*O que isso significa?*), ao que a articulista responde: "Isso inevitavelmente significa que...".

Já havíamos observado esse comportamento no excerto (11), em que Mead, em dois momentos, dispõe-se a destrinchar os sentidos do que diz para o interlocutor:

---

[39] Mas Hillary esteve na Casa Branca antes, acompanhando seu marido. Isso significa, inevitavelmente, que o seu triunfo seria uma vitória mais ambivalente do que o prometido pela abstrata ideia – ou ideal – da primeira mulher Presidente. O que significa para as mulheres que o caminho que as conduziu a sua primeira presidência foi o casamento? O que isso pode significar um dia para suas filhas? Para o bem ou para o mal, o presidente Obama, enquanto candidato e quando recém-eleito, ofereceu uma tábula rasa para a projeção de esperanças e aspirações; alguns desses sonhos acabaram não sendo inteiramente infundados. (Pelo menos, milhões de americanos agora têm seguro de saúde.) Hillary Clinton, por outro lado, lembra-nos de que ainda estamos muito longe da igualdade de gêneros. Sua candidatura incorpora os compromissos e as qualificações que tão frequentemente fazem a rota de uma mulher para o sucesso mais tortuosa e arriscada do que a de seus colegas homens.

> *The humor of the joke lay in its recognition of the distinctive characteristics of Hillary Rodham Clinton…*
>
> *[…]*
>
> *But the comedy of the gas-station joke also depended upon a deeper cultural assumption…*

A segunda evidência do comportamento interacional de Mead em relação a seu interlocutor imaginado toma forma em duas perguntas retóricas, reproduzidas abaixo:

> *What does it say to women that their first path to the Presidency is through marriage? What might it someday say to their daughters?*

Esses questionamentos antecipam reações do interlocutor às quais Mead está atenta e das quais faz uso para convertê-lo em coautor. Dessa maneira, a voz do interlocutor é projetada no interior do texto, atribuindo-se a ele um papel (um *pathos*), o de participante ativo, questionador. Como consequência disso, é reservada para a voz da articulista a imagem complementar (*ethos*) da contraparte que fornece as respostas.

Thompson (2001) defende a ideia de que converter, explicitamente, o destinatário em um "colaborador" na construção dos sentidos é uma das mais eficientes formas de envolvimento de que o enunciador de um texto pode se valer. O autor, inclusive, revela uma forte influência bakhtiniana ao defender que:

> Any text can in principle be seen as a record of a dialogue between writer and reader in which, as Widdowson (1984: 59) argues, 'the writer has to conduct his interaction by enacting the roles of both participants'. That is, proficient writers attempt to second-guess the kind of information that readers might want or expect to find at each point in the unfolding text, and proceed by anticipating their questions about, or reactions to, what is written. The text is built up as a series of writer responses to these anticipating reactions.[40] (THOMPSON, 2001, p. 58)

[40] Qualquer texto pode, em princípio, ser visto como um registro de um diálogo entre o escritor e o leitor em que, como Widdowson (1984: 59) argumenta, "o escritor tem de conduzir a sua interação por meio da encenação dos papéis de ambos os participantes". Isto é, escritores proficientes tentam supor o tipo de informação que os leitores podem querer ou esperar encontrar em cada

A terceira demonstração de que Rebecca Mead tem sempre o interlocutor em mente na formulação de suas proposições é, novamente, a opção pelo uso de pronome na primeira pessoa do plural:

> *Hillary Clinton, by contrast, reminds **us** that **we**'re still a long way away from gender equality.*

A junção, operada textualmente, entre os coenunciadores ("*we"*) tem um propósito claramente persuasivo, uma vez que a articulista está se posicionando no interior do debate em torno da representação política feminina que ocupou posição central na campanha presidencial americana da qual Hillary Clinton foi coprotagonista, em 2016. Ao fundir sua voz com a de seu destinatário, Mead forja uma cumplicidade que tem como efeito integrar ao discurso uma determinada fatia do leitorado que pudesse não se sentir tocada pela questão da igualdade de gêneros e que poderia, na esteira disso, rejeitar a relevância dos argumentos em que se baseiam as considerações da jornalista sobre a candidatura de uma mulher à presidência dos Estados Unidos.

Fu e Hyland (2014), a esse respeito, esclarecem que "writers tend to use 'we' and its corresponding forms to construct common ground and establish solidarity between the writer and reader, thus contributing to the persuasive character of the texts[41]" (p. 129). O que se produz pelo uso da primeira pessoa do plural, aí, é uma espécie de condicionamento interpretativo, já que o destinatário do artigo de Mead se vê identificado com a voz do fiador do discurso: eles são um só. O reflexo disso no *ethos* que perpassa o texto é o que Fu e Hyland (2014) chamam de "reader-friendliness and rhetorical finesse[42]" (p. 129).

---

ponto do texto em curso e agir de modo a antecipar suas perguntas ou reações ao que é escrito. O texto é construído como uma série de respostas do escritor a essas reações antecipadas.

[41] Escritores tendem a usar nós e as suas formas correspondentes para construir um território comum e estabelecer solidariedade entre enunciador e enunciatário, contribuindo, dessa forma, para o caráter persuasivo dos textos.

[42] Uma atitude amigável em relação ao leitor e uma sutileza retórica.

## 3.2 *THE READER IN* THE NEW YORKER

Como vimos demonstrando, a investigação da identidade discursiva que um enunciador projeta em relação a seus interlocutores potenciais pode se apoiar na análise de diferentes elementos e níveis linguísticos de um conjunto de seus textos. Optamos, no entanto, por reconhecer a recorrência, em nosso *corpus*, das marcas de interação explícita de que se valem David Denby e Rebecca Mead na construção da estrutura argumentativa de seus artigos.

A análise dos textos selecionados demonstra a eficácia da ação do "reader-in-the-text" para o discurso persuasivo. Temos uma demonstração disso no artigo de Denby intitulado "Do Teens Read Seriously Anymore?"[43] (ANEXO 4), que já teve um trecho citado neste capítulo e cujo parágrafo inicial passamos a comentar agora:

> (13) A common sight in malls, in pizza parlors, in Starbucks, and wherever else American teens hang out: three or four kids, hooded, gathered around a table, leaning over like monks or druids, their eyes fastened to the smartphones held in front of them. The phones, converging at the center of the table, come close to touching. The teens are making a communion of a sort. *Looking at them*, **you** can envy their happiness. **You** can also find **yourself** wishing them immersed in a different kind of happiness — in a superb book or a series of books, in the reading obsession itself! **You** should probably keep on wishing.[44] (*The New Yorker*, 23/02/2016, grifos nossos)

A interatividade aqui é ativada logo no título do artigo, uma pergunta (*"Do Teens Read Seriously Anymore?"*), de modo que todo o texto é construído como uma resposta à pergunta formulada no/pelo título. Voltaremos à discussão dos

[43] Os adolescentes ainda leem a sério?

[44] Uma visão comum em shoppings, em praças de alimentação, no Starbucks, e onde mais adolescentes americanos costumem passear: três ou quatro jovens, encapuçados, reunidos em torno de uma mesa, inclinando-se como monges ou druidas, com os olhos presos aos smartphones às suas frentes. Os telefones, convergindo no centro da mesa, chegam perto de se tocarem. Os adolescentes estão fazendo um tipo de comunhão. *Olhando para eles*, você pode invejar sua felicidade. Você pode também se pegar desejando-os imersos em um tipo diferente de felicidade – em um livro ou série de livros célebre, na obsessão pela leitura em si! Continue desejando.

efeitos desse tipo de pergunta retórica à frente. Agora, observemos como o texto, logo de início, transporta o interlocutor para um contexto bem específico: um ambiente sociocultural supostamente típico da vida de um adolescente que habita o cenário urbano norte-americano *("A common sight in malls, in pizza parlors, in Starbucks, and wherever else American teens hang out: three or four kids, hooded, gathered around a table..."*).

Nas três sentenças que fecham o parágrafo, observamos o recurso ao pronome de segunda pessoa *you*, que, aliado ao uso do sintagma verbal "*looking* at them", reforça o transporte do interlocutor para um mundo ético particular, tornando-o "testemunha ocular" daquilo que é, na verdade, construído discursivamente ("*Looking at them, **you** can envy their happiness.*"). Ocorre que essa interpelação explícita e algo informal do destinatário pelo enunciador (*"**You** should probably keep on wishing"*) estabelece um tom interacional sobre o qual se baseia, no restante do artigo, a legitimidade dos argumentos. Vejamos:

(14) **It's very likely** that teen-agers, attached to screens of one sort or another, read more *words* than they ever have in the past. **But** they often read scraps, excerpts, articles, parts of articles, messages, pieces of information from everywhere and from nowhere. It's likely that they are reading fewer books. **Yes**, millions of kids have read Harry Potter, "The Lord of the Rings," "The Hunger Games," and other fantasy and dystopian fictions; also vampire romance, graphic novels (some very good), young-adult novels (ditto), and convulsively exciting street lit. **Yet** what happens as they move toward adolescence? When they become twelve or thirteen, kids often stop reading seriously.[45] (*The New Yorker*, 23/02/2016, grifos nossos)

[45] É muito provável que os adolescentes, inseparáveis de telas de todo tipo, leiam mais *palavras* do que nunca antes. Mas eles frequentemente leem fragmentos, trechos, artigos, partes de artigos, mensagens, pedaços de informação de todos os lugares e de lugar nenhum. É provável que eles estejam lendo menos livros. Sim, milhões de jovens leram Harry Potter, "O Senhor dos Anéis", "Jogos Vorazes", e outros livros de fantasia e ficção distópica; também histórias de amor com vampiros, graphic novels (algumas muito boas), romances para jovens adultos (idem), e literatura urbana convulsivamente emocionante. No entanto, o que acontece à medida que eles avançam em direção à adolescência? Quando chegam aos doze ou treze anos, as crianças muitas vezes param de ler a sério.

Toda vez que o enunciador opta pela inclusão, no curso de seu texto, de um argumento que deseja refutar, põe-se em uma situação arriscada: o contra-argumento poderia enfraquecer os propósitos persuasivos do texto.

Ao analista, poderia ocorrer o seguinte questionamento: se o objetivo é negar a validade de uma determinada ideia, por se julgar que ela é contrária àquilo de que se deseja convencer o interlocutor, por que a incluir no discurso ao invés de simplesmente ignorá-la? Thompson (2001) nos oferece uma resposta que parece adequada: ocorre que quando é justamente a seu interlocutor que o enunciador atribui a ideia a ser refutada, a inclusão dessa outra voz no texto estabelece um diálogo que é mais benéfico à eficácia do texto do que uma afirmação categórica que não levasse em consideração as possíveis reações do interlocutor.

No excerto em (14), acima, isso ocorre duas vezes:

> ***It's very likely*** *that teen-agers, attached to screens of one sort or another, read more* words *than they ever have in the past.* ***But*** *they often read scraps, excerpts, articles, parts of articles, messages, pieces of information from everywhere and from nowhere. It's likely that they are reading fewer books.*

A conjunção adversativa *but* estabelece a contraposição entre a concessão que o enunciador faz à ideia (segundo ele, muito provável ["*it's very likely*"]) de que os adolescentes hoje leem um número maior de *palavras* e o argumento, esse atribuído ao próprio enunciador, de que os adolescentes leem fragmentos dispersos de informação e que, portanto, provavelmente ("*It's likely*") leem menos livros.

Outra estrutura concessiva seguida de refutação ocorre logo em seguida:

> ***Yes****, millions of kids have read Harry Potter, "The Lord of the Rings," "The Hunger Games," and other fantasy and dystopian fictions; also vampire romance, graphic novels (some very good), young-adult novels (ditto), and convulsively exciting street lit.* ***Yet*** *what happens as they move toward adolescence? When they become twelve or thirteen, kids often stop reading seriously.*

Aqui, o enunciador concede à intervenção (imaginada) do interlocutor de forma ainda mais explícita, devido ao uso de um simples "yes", por meio do qual introduz a voz do interlocutor, concordando parcialmente com ele ("*some very good"; "dito"*). A seguir, porém, a conjunção *yet* aciona a contestação dos argumentos da alteridade – e o faz pela formulação de uma pergunta dirigida ao interlocutor ("***Yet** what happens as they move toward adolescence?*"), a qual é respondida em seguida, no que se responde também à pergunta contida no título do texto ("*When they become twelve or thirteen, kids often stop reading seriously*").

Nas palavras de Thompson, essas marcações das vozes em um texto "can be seen as assigning propositions to the reader-in-the-text[46]" (2001, p. 64) e apontam para o seguinte:

> The importance of the interactional perspective is that it highlights the possibility of seeing the text not just as constructed with the reader's needs in mind, but as jointly constructed, with communicative space being left for the readers to contribute to the achievement of the text's goals. The reader's views are politely and collaboratively taken into account; but collaboration is a two-way process, and the readers are therefore encouraged to take part in the interaction and to collaborate back, by accepting, even if only provisionally, the roles, stances and arguments that are attributed to them. Achieving involvement, through a convergence of the reader with the reader-in-the-text, is a crucial step in most types of argumentative, persuasive text […] and collaboration is a central form of involvement. This perspective clearly accords well with Bakhtin's emphasis on the dialogic nature of language use: the insight that writers, just as much as speakers, are constantly responding to actual or imagined utterances from others, and that every utterance has dialogic overtones.[47] (THOMPSON, 2001, p. 62)

O uso de estruturas de concessão às intervenções do interlocutor (algumas vezes, entrelaçadas a perguntas dirigidas ou atribuídas a ele) é recorrente em todo o artigo de Denby, como se pode observar nos excertos abaixo, em que os elementos

---

[46] podem ser vistas como atribuições de proposições ao "leitor *no* texto" (reader-in-the-text).

[47] A importância da perspectiva interacional é que ela destaca a possibilidade de ver o texto não apenas como construído com as necessidades do leitor em mente, mas como construído em conjunto, deixando-se espaço comunicativo para os leitores contribuirem para a realização dos objetivos do texto. As visões do leitor são polida e colaborativamente consideradas; mas a colaboração é um processo de via dupla, e os leitores são, portanto, encorajados a tomar parte na interação e colaborar em contrapartida, aceitando, mesmo que provisoriamente, os papéis, as posições e argumentos que lhes são atribuídos. Atingir esse envolvimento, através de uma convergência do leitor com o "leitor *no* texto" (reader-in-the-text), é uma etapa crucial da escrita da maioria dos textos de caráter argumentativo e persuasivo [...] e a colaboração é uma forma central de envolvimento. Esta perspectiva vai claramente ao encontro da ênfase de Bakhtin à natureza dialógica do uso da linguagem: a percepção de que escritores, tanto quanto os falantes, estão constantemente respondendo a declarações reais ou imaginárias de outros, e que cada enunciado tem conotações dialógicas.

léxico-gramaticais que disparam os efeitos interacionais do discurso estão destacados:

(15) Was it better once? **I know perfectly well that** there was never a Golden Age of Teen Reading. No more than a minority read, on their own, J. D. Salinger or Joseph Heller or Charlotte Brontë fifty years ago; or Kurt Vonnegut or Ray Bradbury or Allen Ginsberg forty years ago; or science and history. **Yet** now that minority has grown even smaller — and defensive, too. The celebrated nerds among kids are mostly techies.[48] (*The New Yorker*, 23/02/2016)

(16) **I know that** reading literature, history, science, and the rest of the liberal-arts canon helps produce three-dimensional human beings. **But** how is a taste for such reading created in the first place?[49] (*The New Yorker*, 23/02/2016)

(17) **Yes, I know:** this is not a new story. **We** have known it since the iPhone was introduced, in 2007. **Yet** teen-age time on screens, as Turkle has documented, has recently increased to the point where it takes over many young lives altogether. Digital culture has enveloped **us** more quickly and more thoroughly than **most of us** had imagined. **But** what can be done about it? Many adults, overwhelmed by a changed reality, shrug off the problem. **You** don't want to become a crank. After all, reading technologies have changed in the past; television altered consciousness and social patterns sixty years ago, and kids survived and became adults. Literature will survive, too, *somehow*. Or so **we** would like to think. (**I'm** not so sure: the personal gratification provided by constant

[48] Antes era melhor? Eu sei perfeitamente que nunca houve uma Idade de Ouro da Leitura Adolescente. Não mais do que uma minoria lia, por conta própria, J. D. Salinger ou Joseph Heller ou Charlotte Brontë cinquenta anos atrás; ou Kurt Vonnegut ou Ray Bradbury ou Allen Ginsberg, quarenta anos atrás; ou ciência e história. Ainda assim, agora aquela minoria tornou-se ainda menor – e defensiva, também. Os nerds celebrados entre os jovens são, em sua maioria, aficcionados por tecnologia.

[49] Eu sei que a leitura de literatura, história, ciência, e do cânone artístico em geral ajuda a produzir seres humanos tridimensionais. Mas como é que se cria o gosto por esse tipo de leitura?

feedback doesn't wither as one gets older.)[50] (*The New Yorker*, 23/02/2016)

No excerto (17), logo acima, observamos, além dos recursos interacionais supracitados, a recorrência de pronomes de primeira (*I*, *we*) e de segunda pessoa (*you*), e também de expressões como "most of us", que fortalecem ainda mais o quão explicitamente Denby escolhe chamar seu destinatário a colaborar com o desenvolvimento das ideias do/no texto, muitas vezes convertendo as duas vozes em uma mesma entidade (*we, us*). Esse recurso volta a ocorrer em diversos textos de Denby, como apontamos no início deste capítulo, por ocasião de nossa análise do artigo "Stop Humiliating Teachers," ao qual voltamos:

(18) If **we** seriously want to improve the over-all quality of teachers, **we** have to draw on more than idealism (in some cases) or desperation (in other cases). **We** have to make teaching the way to a decent middle-class life.[51] (*The New Yorker*, 11/02/2016)

(19) **We** also have to face the real problem, which, again, is persistent poverty. If **we** really want to improve scores and high-school-graduation rates and college readiness and the rest, **we** have to commit resources to helping poor parents raise their children by providing nutrition and health services, parenting support, a supply of books, and so on. **We** have to commit to universal pre-K and much

[50] Sim, eu sei: essa não é uma história nova. Nós a conhecemos desde que o iPhone foi lançado, em 2007. Ainda assim, o tempo que os adolescentes passam em frente às telas de seus celulares, como a Turkle documentou, aumentou recentemente a um ponto em que toma a vida de alguns deles por completo. A cultura digital nos envolveu mais rapida e profundamente do que a maioria de nós imaginava. Mas o que pode ser feito a esse respeito? Muitos adultos, atordoados pela nova realidade, tentam ignorar o problema. Você não quer se tornar um chato. Afinal de contas, as tecnologias associadas ao ato de ler já passaram por mudanças antes; a televisão alterou consciências e padrões sociais há sessenta anos; as criança não só sobreviveram como chegaram à vida adulta. A literatura também vai sobreviver de alguma forma. Ou pelo menos é como nós gostamos de pensar. (Eu não tenho tanta certeza: a gratificação pessoal obtida pelo feedback constante não diminui conforme fica-se mais velho).

[51] Se nós quisermos, de forma séria e abrangente, melhorar a qualidade dos professores, nós temos de recorrer a mais do que idealismo (em alguns casos) ou desespero (em outros). Nós temos que tornar a docência o caminho para uma vida de classe média decente.

more. And **we** have to stop blaming teachers for all of the ills and injustices of American society.[52] (*The New Yorker*, 11/02/2016)

As estruturas concessivas são também abundantes nos artigos de Rebecca Mead:

(20) **Despite** the ways in which summer programs have been shown to counteract the summer slide, **and despite** the clear improvement in morale, if not necessarily in test scores, that accrues to children who participate in them, **it might be a hard sell**, politically, to suggest that the incomes of the affluent should be targeted to pay for teens to play basketball, or even chess, in a school setting during the summer months. **Still**, as the city's wealthy pack up for the Hamptons, or prepare to send their own children to Vermont or Maine to enjoy the open-air life, **it is worth** remembering what the loss of those summer programs says about the obligations and responsibilities of citizens toward each other.[53] (*The New Yorker*, 29/05/2015) (ANEXO 7)

O operador argumentativo *but* é recorrente na estruturação de concessões nos textos de Mead. Seguem dois exemplos:

[52] Nós também temos que enfrentar o problema real, que, novamente, é a pobreza persistente. Se quisermos realmente melhorar as notas dos alunos, as taxas de conclusão do ensino médio, a capacitação dos alunos para a universidade e todo o resto, nós temos de garantir os recursos para ajudar os pais pobres a criar seus filhos, fornecendo serviços de nutrição e saúde, disponibilizando orientação aos pais, oferta de livros, e assim por diante. Nós temos que nos comprometer com a universalidade do ensino básico e muito mais. E nós temos que parar de culpar os professores por todos os males e injustiças da sociedade americana.

[53] Apesar de como os cursos de verão têm se mostrado capazes de neutralizar a regressão no desempenho dos alunos durante as férias, e apesar das claras melhorias no comportamento, se não necessariamente nas notas de provas, das crianças que participam deles, pode ser pouco convincente, politicamente, sugerir que a renda dos ricos deveria ser usada para proporcionar aos adolescentes que possam jogar basquete, ou até mesmo xadrez, no ambiente escolar durante os meses de verão [...]. Ainda assim, e os mais afortunados preparam as malas e partem para os Hamptons ou se preparam para enviar seus filhos para Vermont ou Maine para desfrutar da vida ao ar livre, vale a pena lembrar que a perda daqueles cursos de verão revela algo sobre as obrigações e responsabilidades dos cidadãos uns para com os outros.

(21) Obama has often been characterized as emotionally cool, and slow, in particular, to anger, **but** he is uninhibited about expressions of love.[54] (*The New Yorker*, 28/07/2016) (ANEXO 8)

(22) Emotions should not substitute for political platforms, **but** they can serve as powerful political motivators: eight years ago, Obama won the Presidency in part because of the resonance of the watchword of his campaign, “Hope.”[55] (*The New Yorker*, 28/07/2016)

A importância do uso de estratégias interacionais no engajamento do destinatário em um texto argumentativo fica ainda mais evidente quando se considera a maneira como essas estratégias têm suas eficácias apoiadas uma na outra, de modo que o uso eficiente delas no discurso se dá pela aplicação de mais de uma delas ao mesmo tempo. Os excertos (16) e (17), na página 51, contêm bons exemplos disso: em “**But** how is a taste for such reading created in the fist place?” e “**But** what can be done about it?”, a conjunção adversativa *but* estabelece um contraste entre as proposições que a antecedem e as ideias que o articulista apresenta em seguida, e esse contraste é feito ao mesmo tempo em que se formulam perguntas.

Thompson (2001) identifica a inclusão de perguntas (implícitas ou explícitas) no fluxo de um texto de caráter argumentativo como uma forma extremamente eficiente de engajar o interlocutor, já que este passa a ser, no universo engendrado intradiscursivamente, um colaborador da escrita:

> Since writers make assumptions about the questions that might plausibly be asked by the reader and construct the text to provide answers, there is obviously the option of expressing the questions explicitly in the voice of the reader-in-the-text. The reasons why this option might the selected are very varied but typically reflect an attempt to involve the reader in some way.[56] (THOMPSON, 2001, p. 61)

[54] Obama tem sido muitas vezes caracterizado como emocionalmente frio e pouco propenso, em particular, à ira, mas ele é desinibido em relação a expressões de amor.

[55] Emoções não deveriam substituir plataformas políticas, mas elas podem servir como poderosos motivadores políticos: há oito anos, Obama ganhou a presidência em parte por causa da ressonância do lema da sua campanha, "Esperança".

[56] Uma vez que um autor faz suposições sobre as questões que plausivelmente podem ser feitas pelo leitor e constrói o texto para fornecer as respostas, há, obviamente, a opção de expressar as questões de forma explícita por meio da voz do “leitor *no* texto” (do *“reader-in-the-text”*). As razões pelas quais essa opção pode ser selecionada são muito variadas, mas normalmente refletem uma tentativa de envolver o leitor de alguma forma.

Segundo o autor, essa tentativa de envolver o leitor pode ser vista de dois ângulos complementares:

> On the one hand, the writer offers a token of solidarity by overtly demonstrating understanding of, and concern for, the reader's processing of the text. On the other hand, more manipulatively, the writer spells out the question that the co-operative reader ought to be expecting to be answered at that point and thus encourages the reader to accept the direction the text is taking.[57] (THOMPSON, 2001, p. 61)

Ao afirmar que o envolvimento do leitor na produção do texto, pela formulação de perguntas que são atribuídas a ele, por exemplo, é uma demonstração de "solidariedade" do enunciador em relação ao destinatário presumido, Thompson aponta para um aspecto fundamental da investigação dos efeitos do *ethos* discursivo para a eficácia do discurso escrito. Por um lado, a imagem do enunciador do texto é a de alguém com quem o destinatário pode dialogar, um interlocutor dotado de uma atitude *reader-friendly*. Por outro lado, o enunciador se coloca na posição daquele que tem condições (e disposição) para responder aos questionamentos incitados pelo texto no destinatário. Ocorre que esse diálogo é uma construção discursiva, de evidente caráter persuasivo.

A jornalista Rebecca Mead faz um uso muito eficiente de perguntas retóricas para, ao mesmo tempo, construir para si e para seu interlocutor os papeis de coautores engajados em um diálogo que legitima sua posição de formadora de opinião. Evidência disso é a maneira como os parágrafos iniciais do artigo "The Sad Lessons of the Affluenza Teen"[58] (ANEXO 9) são quase integralmente compostos de perguntas, todas elas, de alguma forma, contribuindo para a inclusão do destinatário como um coparticipante. O primeiro parágrafo do artigo é reproduzido abaixo para que nosso leitor possa comtemplar como a série de perguntas da articulista opera o engajamento de seu destinatário:

(23) In considering the lamentable chronicle of the "affluenza" teen Ethan Couch — which was positioned to be this year's final tabloid preoccupation until Bill Cosby was charged with sexual assault — it's

[57] Por um lado, o escritor dá sinais de solidariedade pela demonstração explícita de uma preocupação com o processamento do texto pelo leitor. Por outro lado, de um modo mais manipulativo, o escritor explicita a pergunta que o leitor-colaborador deve estar esperando ser respondida àquela altura e, assim, incentiva o leitor a aceitar a direção que o texto está tomando.

[58] As tristes lições do garoto "affluenza".

> been hard to know where to let one's sense of appalled fascination come to rest. Should it be with Ethan himself, who, in the late spring of 2013, two months past his sixteenth birthday, plowed the truck he was drunkenly driving off a residential road in Burleston, a suburb of Fort Worth, Texas, and into a knot of people, killing four and injuring nine? Or with Fred Couch, Ethan's father, a sheet-metal millionaire who raised his son to believe that only little people are required to obey rules, and who reportedly responded to a dispute with the administration at Ethan's private school by suggesting that he would resolve matters by buying the institution?[59] (*The New Yorker*, 31/12/2015)

Aos questionamentos recorrentes do excerto acima pode ser atribuído o desejo de Mead de, logo no início do artigo, orientar o destinatário quanto ao tópico do texto e, mais importante que isso, assegurar seu interesse e sua atitude ativa na construção dos sentidos, os quais são, na verdade, "conduzidos" pelas perguntas, que delimitam os sentidos possíveis no interior do texto.

Fu e Hyland (2014), como já apontamos anteriormente, enfatizam o fato de que as perguntas atribuídas ou dirigidas ao destinatário de um texto escrito

> not only function to quickly attract readers and draw them into the text, but they do this by establishing *a relationship of equality between writer and readers.* This is *an attempt to create rapport and demonstrate that the writer is someone much like the reader*, a person who can both converse on an equal footing while understanding the readers point of view.[60] (FU; HYLAND, 2014, p. 130, grifos nossos)

---

[59] Sobre a crônica lamentável do garoto "affluenza" Ethan Couch – que monopolizou a atenção dos tablóides esse ano até Bill Cosby ser acusado de agressão sexual – tem sido difícil decidir o que, nessa história, é mais chocante. Seria o próprio Ethan, que, no final da primavera de 2013, dois meses depois de completar dezesseis anos, lançou a caminhonete que estava dirigindo, alcoolizado, para fora de uma rua residencial em Burleston, um subúrbio de Fort Worth, Texas, sobre um grupo de pessoas, matando quatro e ferindo outras nove? Ou seria Fred Couch, o pai de Ethan, um milionário do setor metalúrgico que criou seu filho para que ele acreditasse que apenas os pobres mortais são obrigados a obedecer à lei, e que supostamente reagiu a uma disputa com a direção da escola privada em que Ethan estudava sugerindo que resolveria tudo comprando a instituição?

[60] não só funcionam para rapidamente atrair o leitor e tragá-lo para dentro do texto, mas fazem isso através do estabelecimento de uma relação de igualdade entre o escritor e o leitor. Trata-se de uma tentativa de criar empatia e demonstrar que o autor/enunciador é alguém muito parecido com o leitor, uma pessoa que pode tanto conversar em pé de igualdade com ele quanto compreender o seu ponto de vista.

O trecho destacado por nós na citação de Fu e Hyland, acima, aponta para as implicações que as perguntas têm para as identidades intratextuais (ou seja, para o *ethos* e o *pathos* do discurso que o texto engendra): elas criam empatia e posicionam o enunciador em um nível correspondente ao de seu destinatário, o qual, incorporando os efeitos de sentido decorrentes dessa atitude, será mais facilmente envolvido pelo texto.

Nossa menção à ideia de *incorporação* é proposital, já que é por meio desse termo que Maingueneau (2011) se refere aos processos por meio dos quais o *ethos* do falante/escritor de um discurso age sobre seus destinatários. Para o autor, "o *ethos* não age no primeiro plano, mas de uma maneira lateral; ele implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário" (MAINGUENEAU, 2011, p. 14). Maingueneau, então, propõe designar com o termo *incorporação* "a maneira como o intérprete – audiência ou leitor – se apropria desse *ethos*" (2011, p. 18).

Maingueneau destrincha o processo de incorporação/apropriação em três níveis, por assim dizer:

> a) a enunciação da obra confere uma "corporalidade" ao fiador, ela lhe *dá corpo*;
>
> b) o destinatário *incorpora*, assimila um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se remeter ao mundo habitando seu próprio corpo;
>
> c) essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo* da comunidade imaginária dos que aderem ao mesmo discurso. (MAINGUENEAU, 2011, p. 18)

Como se depreende do nível "c" estabelecido por Maingueneau, a ação do *ethos* manifesto por um texto tem entre seus produtos a constituição de uma comunidade coabitada por enunciador e destinatário. Ou seja, é nas imagens/identidades construídas pelo fiador do texto (seu *ethos*) que se baseia o tipo de relacionamento que o enunciador estabelece com seu interlocutor, o que é feito com base em suas escolhas linguísticas. E as perguntas retóricas são talvez os elementos mais explícitos desse relacionamento. Elas são recorrentes nos artigos de Rebecca Mead:

(24) When was love first leveraged in the service of Democratic political ideals, and why has it emerged now as a mainstream refrain? **A strong case could be made that** President Obama first gave license to love as a political tool when he was running for reelection, four years ago.[61] (*The New Yorker*, 28/07/2016) (ANEXO 8)

(25) A meta-analysis of data conducted in the mid-nineties by Harris Cooper at the University of Missouri […] concluded that students lost at least a month of learning every summer […]. What to make of such results? Modifying the school calendar to shorten the summer break — and to implement longer year-round breaks — **would be a common-sense response**.[62] (*The New Yorker*, 29/05/2015)

Os trechos destacados em negrito marcam o movimento operado por Mead no sentido de oferecer respostas às perguntas que são atribuídas ao "*reader-in-the-text*".

Mais ainda do que nos artigos de Mead, perguntas dessa natureza abundam nos textos de David Denby que compõem nosso *corpus*. No artigo "Do Teens Read Seriously Anymore?", em que já apontamos as recorrentes estruturas de concessão e o uso argumentativo de pronomes pessoais, há outra pergunta do tipo de nos interessa aqui. Vejamos:

(26) I will put it tendentiously. Could a country that had widely read "Huckleberry Finn" have taken Donald J. Trump seriously for a second? Twain's readers will remember "the king" and "the duke."

[61] Quando foi que o amor passou a trabalhar a serviço dos ideais políticos democratas e por que o amor surgiu agora como um refrão popular? Poderia-se argumentar que foi o presidente Obama o primeiro a usar o amor como uma ferramenta política em sua campanha à reeleição, há quatro anos.

[62] Uma meta-análise de dados conduzida em meados dos anos noventa por Harris Cooper na Universidade de Missouri [...] concluiu que os alunos perdiam pelo menos um mês de aprendizagem a cada verão [...]. O que fazer com esses resultados? Modificar o calendário escolar para encurtar as férias de verão – para implementar férias mais longas entre um ano letivo e outro – seria uma resposta do senso comum.

> They know what a bullying con artist sounds like.[63] (*The New Yorker*, 23/02/2016)

No excerto (26), a pergunta é claramente atribuída ao próprio articulista (“***I** will put it tendentiously”*). Entretanto, a pergunta (realmente tendenciosa: “*Could a country that had widely read “Huckleberry Finn” have taken Donald J. Trump seriously for a second?”*) é dirigida ao destinatário do texto, que é identificado entre os leitores de Mark Twain, o que ativa uma identidade discursiva – que é atribuível também ao articulista.

Para reafirmar, ainda mais, a recorrência dos efeitos interacionais que a inclusão de perguntas retóricas e de alusões ao interlocutor (por meio de pronomes, por exemplo) surtem na eficácia de um texto, citamos exemplos retirados de outros artigos de Denby:

> (27) **We** can admit that bad teachers, if they can be fairly identified, should be removed. **But** what can be done to recruit a new cadre of better teachers? Most centrally, **we** can increase teacher pay and status.[64] (*The New Yorker*, 11/02/2016)

> (28) **I’m not sure** what **we’re** learning from any of this. There may be a few champions who get by purely on talent, luck, or family wealth, but **we** can assume — **can’t we?** — that most highly successful people are resilient and persevering. It would be news if they *weren’t*.[65] (*The New Yorker*, 21/06/2016)

---

[63] Vou colocar de modo tendencioso. Será que um país em que todos tivessem lido "Huckleberry Finn" teria levado Donald J. Trump a sério por um segundo? Os leitores de Twain vão se lembrar do "rei" e do "duque". Eles sabem como soa a voz de um vigarista que gosta de intimidar.

[64] Podemos admitir que maus professores, se puderem ser identificados de modo justo, deveriam ser dispensados. Mas o que pode ser feito para recrutar um novo quadro de professores melhores? Mais importante do que tudo seria aumentarmos a remuneração e o status dos professores.

[65] Eu não tenho certeza de estarmos aprendendo algo com disso. Pode ser que haja campeões que chegam lá puramente com base no talento, na sorte ou na riqueza da família, mas podemos supor – podemos? – que a maioria das pessoas de sucesso são resilientes e perseverantes. Seria surpreendente se não fossem.

(29) Will **we** still want lessons in grit taught to children in public school? Duckworth's work with the KIPP charter chain suggests how things might go.[66] (*The New Yorker*, 21/06/2016)

(30) Spelling ability is nice […]. **But** what do you do with it? Are the thirteen-year-old champion spellers going to go through life spelling out difficult words to astonished listeners? **I realize, of course**, that persistence in childhood may pay off years later in some unrelated activity. **But I'm** an owlish enough parent to insist that the champion spellers might have spent their time reading something good — or interacting with other kids. And what if a child has only moderate talent for her particular passion?[67] (*The New Yorker*, 21/06/2016)

No excerto em (30), duas perguntas retóricas são seguidas pela explicitação de uma provável objeção do interlocutor do texto (introduzida por "**I realize, of course**, that..." e imediatamente rebatida: "**But I'm** an owlish enough parent **to insist** that..."). O uso da expressão "of course" salienta o reconhecimento das ideias do interlocutor pelo enunciador, que, dessa forma, opta por formular seu argumento interativamente. Outro exemplo:

(31) By the time kids from poor families of all races enter kindergarten, they are often significantly behind wealthier children in vocabulary, knowledge, and cognitive skills. **Of course**, good teachers can help — particularly that single teacher who takes a kid in hand and turns him around. **But**, in recent years, teachers have been held responsible for things that may often be beyond their powers to change.[68] (*The New Yorker*, 11/02/2016)

---

[66] Será que ainda queremos que as crianças tenham aulas sobre determinação na escola pública? O trabalho de Duckworth com a KIPP Charter Chain (uma rede de escolas públicas americanas voltada para o preparo de jovens para a universidade) sugere o que poderia acontecer.

[67] Ser bom em soletração é legal [...]. Mas o que você faz com isso? Será que os campeões de soletração aos treze anos vão passar a vida soletrando palavras difíceis para impressionar ouvintes? É claro para mim, obviamente, que a persistência na infância pode se reverter em benefícios mais tarde de alguma maneira. Mas eu sou um pai coruja a ponto de insistir que os campeões de soletração poderiam ter gasto seu tempo lendo algo interessante ou interagindo com outras crianças. E se uma criança tiver um talento apenas moderado para a sua paixão particular?

[68] Quando entram no jardim de infância, crianças de famílias pobres de todas as raças estão frequente e significativamente atrás de crianças mais ricas em vocabulário, conhecimento e

O destinatário passa a “existir” no interior do texto como um colaborador na construção dialogizada da argumentação. Ocorre, que, na verdade, a inclusão do destinatário virtual no fluxo do texto é resultado de uma escolha estilística do articulista, que se dispõe a compartilhar o espaço discursivo com o interlocutor para, assim, conquistar credibilidade para as posições que tenta legitimar.

Tentaremos, agora, sistematizar os traços que vimos analisando em nossa caracterização de imagens discursivas construídas na relação enunciador-destinatário. Apresentamos, abaixo, um excerto de um texto de David Denby em que podemos observar todos os elementos que identificamos como os mais recorrentes e marcantes de sua voz, de seu *ethos*. Em seguida, comentamos brevemente cada um deles.

(32) At the end of Barracks Beast, Duckworth was pleased with the results. Seventy-one cadets had dropped out, and “grit turned out to be an astoundingly reliable predictor of who made it through and who did not.” A happy experimental result, I suppose, but one can’t suppress certain doubts about it. Cadets may drop out of a gruelling training period for many reasons — emotional, physical, even moral, in the sense that they are angered by pain administered as an entry test. To call all the possible reasons simply an absence of grit can be true in no more than the most general way […]. And, even if we agree that, broadly speaking, the survivors had more grit, how do we apply this lesson to the rest of life? To get into West Point in the first place, you must have good grades, athletic ability, and leadership qualities; you might say that the cadets already had grit. The survivors have extra grit, I guess. But how much can be gleaned from the endurance of eighteen-year-olds through seven weeks of torment? The cadets are admirable, of course, but they are way off

---

habilidades cognitivas. É claro que bons professores podem ajudar - particularmente aquele professor que toma um garoto pela mão e o transforma. Mas, nos últimos anos, os professores têm sido responsabilizados por coisas que muitas vezes podem estar além de seus poderes de mudança.

> the charts compared with the rest of us; their experience may be of limited use.[69] (*The New Yorker*, 21/06/2016)

O articulista emprega palavras e expressões da língua inglesa que amenizam o grau de assertividade de suas considerações, atribuindo um traço de sutileza à sua identidade:

> *A happy experimental result, I suppose, but one can't suppress certain doubts about it.*
>
> *And, even if we agree that, broadly speaking[70], the survivors had more grit…*
>
> *… you might say that the cadets already had grit…*
>
> *The survivors have extra grit, I guess.*

O articulista revela, assim, consciência a respeito de como seu interlocutor recebe/interpreta suas escolhas lexicais e as maneiras como suas ideias e opiniões são apresentadas no texto.

---

[69] No final do Barracks Beast (nome do treinamento inicial de cadetes), Duckworth ficou satisfeita com os resultados. Setenta e um cadetes haviam desistido, e "grit acabou por ser um preditor surpreendentemente confiável de quem fez isso e que não o fez." Setenta e um cadetes tinham caído fora, e "a determinação acabou se tornando um elemento surpreendentemente confiável para prever quem chegaria até o fim e quem não o faria." Um bom resultado, eu suponho, mas persistem algumas dúvidas sobre ele. Cadetes podem desistir de um período extenuante de treinamento por muitas razões – emocionais, físicas, até morais, no sentido de que eles são testados em seus limites de irritabilidade por meio da dor, administrada como instrumento de seleção. Resumir todas as possíveis razões a uma simples ausência de determinação só pode ser verdade em uma interpretação muito generalista [...]. E, mesmo se concordarmos que, em termos gerais, os que sobreviveram ao treinamento tinham mais determinação, como podemos aplicar esta lição para o resto de suas vidas? Para entrar na West Point (o centto de treinamento de cadetes), em primeiro lugar, você deve ter boas notas, preparo físico e liderança nata; pode-se argumentar que os cadetes já tinham determinação. Os que sobreviveram ao treinamento tinham determinação extra, eu acho. Mas até que ponto pode-se tirar conclusões a partir da resistência de jovens de dezoito anos submetidos a sete semanas de tormento? Os cadetes são admiráveis, é claro, mas eles estão em um nível muito superior ao do resto de nós; a experiência deles pode ser de interesse limitado.

[70] A expressão "broadly speaking" (vale dizer, 'grosso modo'), nesse contexto, serve ao propósito de especificar o sentido em que é empregada a ideia contida em "*the survivors had more grit"*. Com isso, são afuniladas as possibilidades de interpretação do enunciado: o enunciador tenta manter o controle sobre os possíveis efeitos de sentido que sua escrita pode suscitar no leitor.

Os trechos destacados abaixo exemplificam a aplicação conjunta de recursos interacionais (perguntas atribuídas ao interlocutor, estruturas de concessão e, novamente, as expressões modalizadoras do discurso). Observemos como esses elementos apoiam-se uns nos outros na constituição de uma espécie de amálgama entre *ethos* e *pathos*:

> *A happy experimental result, I suppose, but **one** can't suppress certain doubts about it.*

No trecho acima, além de uma modalização ("*I suppose*") e de uma concessão articulada em torno da conjunção adversativa *but*, o articulista promove, pelo uso do pronome impessoal *one,* o que parece ser uma união entre enunciador e destinatário, tornando ambos portadores de "*certain doubts about it*".

> *And, **even if** we agree that, broadly speaking, the survivors had more grit, how do we apply this lesson to the rest of life?*
>
> *[…]*
>
> *The survivors have extra grit, I guess. **But** how much can be gleaned from the endurance of eighteen-year-olds through seven weeks of torment?*

As expressões em negrito, acima, marcam concessões feitos pelo enunciador a intervenções do interlocutor que ele presume possíveis. As duas concessões estão associadas a perguntas dirigidas ao interlocutor por meio das quais o enunciador rebate as ideias às quais havia, polidamente, cedido em alguma medida ("***even if** we agree that...*").

Todas essas são maneiras de que o autor de um texto dispõe para aplicar explicitamente à escrita as possibilidades dialógicas que a língua oferece ao uso argumentativo de seus recursos. Hyland e Tse (2004) concatenam, abaixo, os efeitos que essas escolhas léxico-gramaticais têm para a eficácia da escrita:

> The explicit signaling of connections and relationships between elements in an argument is related to the writer's awareness of self and of the reader when writing. By making reference to the text, the audience, or the message, the writer indicates his or her sensitivity to the context of the discourse and makes predictions about what the audience is likely to know and how they are likely to respond. What is commonly referred to as *textual metadiscourse* is therefore actually the result of decisions by the writer to highlight certain relationships and aspects of organization to accommodate readers' understanding, guide their reading, and make them aware of the writer's preferred interpretations. It therefore contributes to the interpersonal features of a text.[71] (HYLAND; TSE, 2004, p. 164)

[71] A sinalização explícita de conexões e relações entre os componentes de um argumento está relacionada à consciência do enunciador a respeito de si mesmo e do leitor durante a escrita. Ao fazer referências ao texto, ao interlocutor ou à mensagem, o enunciador indica sua sensibilidade em relação ao contexto do discurso e faz previsões sobre o que o interlocutor pode saber e quais seriam suas prováveis respostas. O que é comumente referido como metadiscurso textual é, portanto, o resultado de decisões do enunciador que destacam certas relações e aspectos da organização do texto para acomodar a compreensão do interlocutor, orientar sua leitura, e torná-lo consciente das interpretações preferidas pelo enunciador. Isso contribui, portanto, para as características interpessoais de um texto.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da investigação das marcas de metadiscurso nos artigos do nosso *corpus*, argumentamos em favor da ideia de que o caráter constitutivamente interacional da lingua(gem) pode ser traduzido textual e discursivamente na encenação de um diálogo solidário e colaborativo entre enunciador e destinatário. Nossas análises dos artigos de David Denby e Rebecca Mead demonstram que esse diálogo é fundamental para compensar a distância entre os contextos de produção e de recepção do discurso escrito, na medida em que a força de persuasão dos textos analisados mostrou-se dependente, em boa medida, do trabalho empregado pelos articulistas na conversão de seus destinatários presumidos em interlocutores de fato.

As aplicações possíveis de nossas análises incluem tanto a abordagem discursiva de textos no ensino-aprendizagem de língua materna quanto na produção/recepção de discurso em uma língua estrangeira/segunda língua. Nestas breves considerações finais, contudo, nosso objetivo é chamar a atenção de estudantes e professores de línguas em formação para a importância de uma abordagem interacional da produção de textos, que tem sido apontada por estudiosos do discurso como uma alternativa para a superação de barreiras linguísticas e socioculturais que estudantes de línguas estrangeiras enfrentam no processo de letramento: “this approach is more concerned with producing better writers than with producing better texts, so it emphasizes skills and strategies that will generalize beyond a current course”[72] (HYLAND, 2005, p. 181).

Uma das dificuldades enfrentadas por aprendizes de línguas estrangeiras reside na aplicação de seus conhecimentos léxico-gramaticais à produção de textos *apropriados* a contextos e interlocutores específicos. Uma das razões para isso é a maneira inautêntica com que, frequentemente, eles produzem seus textos: tendo como suposta audiência o professor e como propósito principal a atribuição de uma nota. Conduzida dessa forma, a produção textual exclui qualquer possibilidade de

[72] Essa abordagem está mais voltada para a produção de bons escritores do que de bons textos e, por isso, enfatiza habilidades e estratégias que serão generalizadas para além da disciplina em que são ensinadas.

consideração do intrincado diálogo social do qual todo texto, oral ou escrito, participa.

A análise de elementos interacionais em discursos autênticos produzidos na língua-alvo pode servir de antídoto para esse problema: a observação atenta das formas pelas quais os recursos linguísticos são efetivamente usados para cumprir expedientes comunicativos de enunciadores reais é imprescindível para a superação de muitas dificuldades na concatenação de ideias próprias na L2.

Nesse sentido, as discussões que realizamos no presente estudo podem ser convertidas em tarefas com vistas a explorar o potencial interativo da escrita. Algumas delas, aliás, poderiam ser propostas com base em textos como os do nosso *corpus*. Hyland (2005) sugere, por exemplo, que estudantes sejam estimulados a localizar elementos metadiscursivos nos textos e substituí-los por outras construções que veiculem o mesmo conteúdo proposicional, mas sem a explicitação de uma orientação dialógica em relação ao interlocutor. Observar e debater as consequências dessas alterações para as identidades que emanam do texto pode conscientizar os estudantes sobre os efeitos de sentido produzidos por diferentes formas de expressão.

Nossa esperança é a de termos contribuído minimamente com as abordagens discursivas da lingua(gem), que, acreditamos, ajudam a converter o aprendiz/falante de uma língua em um usuário efetivo e eficiente de seus recursos expressivos, tornando-o, assim, ciente das implicações que as escolhas linguísticas têm para os efeitos de sentido do discurso e para as imagens que enunciador e destinatário (real ou presumido) constroem cooperativamente.

**REFERÊNCIAS**

AUSTIN, J. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BIBER, D.; FINEGAN, E. Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, v. 9, n. 1, p. 93-124, 1989.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

COSTA, I. B. Gênero e estilo. *Revista Letras*, Curitiba, n. 88, p. 151-169, 2013.

DENBY, D. Life and undeath. *The New Yorker*, 1 jul. 2013. Disponível em: <http://www.newyorker.com/magazine/2013/07/01/life-and-undeath>. Acesso em: 19 nov. 2016.

_____. Stop humiliating teachers. *The New Yorker*, 11 fev. 2016. Disponível em: <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/stop-humiliating-teachers>. Acesso em: 19 nov. 2016.

_____. Do teens read seriously anymore? *The New Yorker*, 23 fev. 2016. Disponível em: <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/books-smell-like-old-people-the-decline-of-teen-reading>. Acesso em: 19 nov. 2016.

_____. The limits of “Grit”. *The New Yorker*, 21 jun. 2016. Disponível em: <http://www.newyorker.com/culture/culture-desk/the-limits-of-grit>. Acesso em: 19 nov. 2016.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo*: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO; C. A.; NEGRI, L. O falante: que bicho é esse, afinal? *Revista Letras*, Curitiba, n. 49, p. 159-170, 1998.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

FU, X.; HYLAND, K. Interaction in two academic genres: A study of interactional metadiscourse. *English Text Construction*, n. 7(1), p. 122-144, 2014.

HYLAND, K. *Metadiscourse*: Exploring Interaction in Writing. London & New York: Continuum, 2005.

_____. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, v. 7, n. 2, p. 173-192, 2005.

_____. *International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, v. 1, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2015.

HYLAND, K; TSE, P. Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, v. 25, n. 2, p. 156-177, 2004.

LANGACKER, R. W. On the subject of impersonals. In: *Cognitive Linguistics*: Convergence and Expansion. BRDAR, M.; GRIES, S. T.; ŽIC FUCHS, M. (Eds.). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2011.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: *Imagens de si no discurso*: a construção do ethos. AMOSSY, R. (Org.). São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. A propósito do *ethos*. In: *Ethos discursivo*. MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2011.

MATSUDA, P. K. Identity in written discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 35, p. 140-159, 2005.

_____. Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, n. 1-2, p. 35-53, 2001.

MEAD, R. Hillary for president: no joke. *The New Yorker*, 14 abr. 2015. Disponível em: <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/hillary-for-president-no-joke>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. The cost of New York's summer slide. *The New Yorker*, 29 mai. 2015. Disponível em: <http://www.newyorker.com/news/daily-comment/the-cost-of-new-yorks-summer-slide>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. The semiotics of "Rose Gold". *The New Yorker*, 14 set. 2015. Disponível em: <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-semiotics-of-rose-gold>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. The sad lesson of the "affluenza" teen. *The New Yorker*, 31 dez. 2015. Disponível em: <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-sad-lessons-of-the-affluenza-teen>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. The power of "love" in politics. *The New Yorker*, 28 jul. 2016. Disponível em: <http://www.newyorker.com/news/daily-comment/the-power-of-love-in-politics>. Acesso em: 20 nov. 2016.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade.* São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: *Introdução à linguística*: princípios epistemológicos, v. 3. MUSSALIM, F.; BENTES, A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2004.

THOMPSON, G. Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, n. 22(1), p. 58-78, 2001.

THOMPSON, G.; THETELA, P. The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text*, v. 15(1), p. 103-127, 1995.

WENNERSTROM, A. *Discourse Analysis in the Language Classroom*, Volume 2: Genres of Writing. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

**ANEXO 1**

# LIFE AND UNDEATH

**By David Denby**, *The New Yorker*, July 1, 2013

Brad Pitt battles zombies for the United Nations in a film directed by Marc Forster. Illustration by Tomer Hanuka

After seeing "World War Z," I walked through Times Square, and, as I made my way to the subway, I wondered why the movie—which is, after all, just a very expensive zombie flick—had excited and disturbed me so much. On Broadway, there were no zombies in immediate sight, only a happy and friendly crowd. Yet I felt a vague uneasiness at the sheer number of people milling about—a sense that they could all be transformed into something malevolent or frightened. Absurd? Mere paranoia? Maybe, but who hasn't felt a tinge of paranoia while walking on crowded streets, particularly streets thronged with barkers for standup comics? The movie, which was directed by Marc Forster and was written by Matthew Michael Carnahan and a host of collaborators, evokes the hectic density of modern life; it stirs fears of plague and anarchy, and the feeling that everything is constantly accelerating. At times, it has the tone and the tempo of panic.

"World War Z" went through an enormous amount of rewriting and reshooting. Yet, despite some conventional passages and a soft ending, Forster and Brad Pitt, who is a producer of the film as well as its star, pulled the picture together. They also managed to reawaken in a large-scale movie the experience of shock, something that has been superseded, in recent years, by digital slam and much whooshing from nowhere to nowhere. I'm not an expert on horror movies, but I know when my heart rate has doubled. "World War Z" explodes right after the opening scenes, in which we see warnings that things are going awry: news reports of feral animals and dead dolphins, roving mobs and rioters—the usual premonitory noise that opens any disaster movie. Gerry Lane (Pitt), a retired United Nations trouble-shooter; his wife, Karin (Mireille Enos); and their two young daughters, driving in the family S.U.V., get stuck in traffic in downtown Philadelphia. Suddenly, the street erupts: motorcycle cops whizz by, a garbage truck plows through the waiting cars, there's an explosion up ahead, and people start running, terrified. The speed and the violence hit you like lightning. Then, gradually, in brief, searing glimpses, you see them: human-looking creatures, with disintegrating flesh and wild eyes, biting and mauling people and causing general mayhem. These scenes suggest how quickly a major American city can fall into chaos. But what's causing the behavior? A viral outbreak? At first, no one uses the word "zombie"—it seems too silly.

I was unnerved by the hurtling strangeness of the Philadelphia scenes, and I say this as someone who has sat through such war-of-the-worlds extravaganzas as "The Avengers" and the new Superman movie, "Man of Steel," without feeling so much as a tingle. "Man of Steel," which is more leaden than steely, is an example of everything that has gone wrong with so many big-budget spectacles. The

characters declaim in blustering tones; ironclad bodies bash one another to pieces; there isn't a joke or a satirical moment anywhere. The new Superman, Henry Cavill, bares his muscular chest; the hero is no longer a boy's amiable fantasy of strength but the literal embodiment of power, with the heft and the thickness of a lifetime gym bunny. When war breaks out between Krypton and Earth, this physical paragon chooses our side. Manhattan (in the guise of Metropolis) gets flattened (don't worry, Brooklyn is spared), yet no one you care about is in any danger. It's an exhaustingly empty and emotion-free movie, a routine multi-hundred-million-dollar product.

"World War Z" is the most gratifying action spectacle in years, and one reason for its success is that Pitt doesn't play a superhero. Gerry Lane is tough and infinitely resourceful (he could reset his own broken arm if he had to), but he doesn't fly, he doesn't pass through walls, and, in the long tradition of unpretentious movie heroes, he's reluctant and terse. Early in the film, the Under-Secretary-General of the U.N. (Fana Mokoena), who seems to be one of the most powerful men left alive, tells Gerry that entire cities have fallen to the creatures, and he is the only one who can save the planet. So Gerry sets off in search of the first victim in order to find the cause of the outbreak—whatever it is—and then a cure. As he flies around the world, the audience is pulled slowly but ineluctably into the horror. At an American military post in South Korea, the soldiers know exactly what they're dealing with. They call the creatures Zekes, and they would rather be shot than become one of them. The sequence is forbiddingly dark, rain-soaked, terror-streaked—a fleeting nightmare that recaps the pace and the charge of the Philadelphia scenes. You can admire a movie like Steven Soderbergh's "Contagion" (2011), a realistic rendering of civil breakdown caused by a spreading pathogen, but the horror-film version of disaster in "World War Z" stretches the senses to take in more than you may expect. Pop dynamism can tear through normal expectations when the fantastic is as precise as this.

Vampirism, as everyone says, is about sex and violation. But what is the fascination with the hungry undead about? The origins of zombie lore in Africa and the Caribbean—voodoo, witch doctors, reanimated corpses—have long been appropriated by the modern media. The undead really do keep on coming; they are taking over our bookstores, our movie theatres, our cable channels. Every neighborhood has a zombie or two. Are they what we fear we might become if we let ourselves go—soulless vessels of pure appetite, both ravaged and ravaging? Do they represent our apprehension of what hostility lies behind all those blank faces in the office, at the mall, across the dinner table? In George Romero's "Night of the Living Dead," the low-budget classic from 1968, zombies tilt from side to side as they walk, slowly, their arms outstretched in an almost beseeching manner. Romero recognized our desire to understand, so the movie offers a mid-century sci-fi explanation: a space probe to Venus has returned home poisoned by radiation that infects unburied corpses. Despite this information, however, the movie remains unfathomable and tragic: a young girl, who has been bitten, attacks her mother. There was no safety anywhere. But that was just the beginning. By 2006, when Max Brooks published his novel "World War Z" (from which the movie is very loosely adapted), the worst has already happened: the zombies have been vanquished, but only after destroying a good bit of the world's population. The

survivors, in an “oral history,” recollect the past.

Zombies are so frightening, in part, because they prey on an infinite number of victims, and they don’t need weapons. They aren’t an army that can be licked; they have no purpose except replication. In the AMC series “The Walking Dead,” a group of human survivors band together and keep on the move, clearing safe havens for themselves. In their world, humans have been marginalized; the zombies have mostly taken over. The show devotes large chunks of time to the tangled emotional and sexual relations among the group, but it always comes back to a vicious turkey shoot, in which the women as well as the men attack dozens of the slow-moving undead, sticking sharpened poles into their faces, and slicing off their heads. In popular culture, apparently, anything can be justified by the need to survive, although some viewers may feel disgust at the righteous mayhem.

Many Zekes are slaughtered in “World War Z,” but it’s not a turkey shoot. Gerry travels on to Israel, which has successfully walled itself off from peril. Uninfected humans outside Jerusalem, Palestinians among them, are allowed into the city, suggesting a warming belief in unity against a third force. The joyful crowd sings so loudly, though, that the noise attracts the Zekes. What follows is astonishing, one of the rare thrilling passages of digital invention in film: assaulting the wall from the outside, the zombies, thousands of them, mount on top of one another, feverishly falling and scrambling up again, until they get over the top. These Zekes are certainly not slow-moving. Once in the city, they race down the narrow ancient passageways, like water bursting a dam, all the while shrieking in agony. Thinking about the Jerusalem sequence, I realized why I felt uneasy in Times Square. The zombies aren’t like us; they *are* us, just degraded a little. And what the zombie media splurge may unconsciously express is not just a fear that people might become hostile but a desire to be free of the crowd—to “decrease the surplus population.” Calling on Freud hasn’t been much in vogue in recent years, but asking for a consultation about the zombie obsession—why do we long for what terrifies us, doctor?—might not be a bad idea.

**ANEXO 2**

# STOP HUMILIATING TEACHERS

**By David Denby**, *The New Yorker*, February 11, 2016

The U.S. has a tendency, when there's an economic or social crisis, to affix unfair blame on public-school teachers. Photograph by Carolyn Drake / Magnum

A necessary commonplace: Almost everyone we know has been turned around, or at least seriously shaken, by a teacher—in college, maybe, but often in high school, often by a man or a woman who drove home a point or two about physics, literature, or ethics, and looked at us sternly and said, in effect, *You could be more than what you are.* At their best, teachers are everyday gods, standing at the entryway to the world. If they are fair and good, they are possibly the most morally impressive adults that their students will ever know. For a while, they are the law, they are knowledge, they are justice.

Everyone celebrates his or her personal memory of individual teachers, yet, as a culture, we snap at the run-down heels of the profession. The education reporter Dana Goldstein, in her book "The Teacher Wars," published in 2014, looks at American history and describes a recurring situation of what she calls "moral panic"—the tendency, when there's an economic or social crisis, to lay blame on public-school teachers. They must have created the crisis, the logic goes, by failing to educate the young.

We have been in such a panic for more than a decade, during which time the attacks on public-school teachers have been particularly virulent. They are lazy, mediocre, tenaciously clinging to tenure in order to receive their lavish pay of thirty-six thousand dollars a year (that's the national-average starting salary, according to the National Education Association). As Goldstein put it, "Today the ineffective tenured teacher has emerged as a feared character, a vampiric type who sucks tax dollars into her bloated pension and health care plans, without much regard for the children under her care." Because of this person, we are failing to produce an effective workforce; just look at how badly we're lagging behind other nations in international standardized tests. Our teachers are mediocre as a mass; we have to make a serious effort to toss out the bad ones before they do any more damage. And so on. It's not just Republicans who talk this way. Democrats, too, are obsessed with ridding the system of bad teachers. From the President on down, leaders have been demanding "accountability."

There's an element of this rage at bad teachers that's hard to talk about, and so it's often avoided: the dismaying truth that we don't know how to educate poor inner-city and rural kids in this country. In particular, we don't know how to educate African-American boys, who, according to the Schott Foundation for Public Education, graduate high school at rates no better than fifty-nine per cent. Yet if students from poor families persistently fail to score well, if they fail to finish high school in sufficient numbers, and if those who graduate are unable, in many

cases, to finish college, teachers alone can hardly be at fault. Neither the schools nor the teachers created the children or the society around them: the schools and the teachers must do their best with the kids they are given.

By the time kids from poor families of all races enter kindergarten, they are often significantly behind wealthier children in vocabulary, knowledge, and cognitive skills. Of course, good teachers can help—particularly that single teacher who takes a kid in hand and turns him around. But, in recent years, teachers have been held responsible for things that may often be beyond their powers to change. They are being assaulted because they *can* be assaulted. The real problem is persistent poverty.

Our view of American public education in general has been warped by our knowledge of these failing kids in inner-city and rural schools. In particular, the system as a whole has been described by "reformers" as approaching breakdown. But this is nonsense. There are actually many good schools in the United States—in cities, in suburbs, in rural areas. Pathologizing the system as a whole, reformers insist on drastic reorganization, on drastic methods of teacher accountability. In the past dozen or so years, we've seen the efforts, often led by billionaires and hedge-fund managers and supported by elected officials, to infuse K-12 education with models and methods derived from the business world—for instance, the drive to privatize education as much as possible with charter schools, which receive public money but are independently run and often financed by entrepreneurs. This drive is accompanied by a stream of venom aimed at unions, as if *they* were the problem in American education. (Most charter schools hire non-union teachers.) In the real world, however, highly unionized areas of the country, such as the Northeast, produce students with scores higher than the national average in standardized tests; the Deep South, where union teachers are more scarce, produces scores that are lower. So unions alone can hardly be the problem.

Public-school teachers have been trapped in a maze of standardized tests. There were the tests mandated by the Bush Administration's No Child Left Behind program, passed in 2001, which yoked schools' survival to test scores; and then there was the Obama program, Race to the Top, passed in 2009, which encouraged states to promote charter schools and the Common Core and linked promotion or dismissal to teachers' ability to get kids to score well on tests; and there's the Common Core itself, which has new, more difficult tests reinforcing it. Teachers run from one testing regiment to another. But using the tests to evaluate teachers themselves has been questioned again and again by statistical experts as well as by critics of these programs. The heart of the criticism: the tests measure demographics (the class and wealth level of the students) more than teachers' abilities.

As recent surveys have shown, the high-stakes testing mania has demoralized the profession as whole. It has forced teachers, if they want to survive, to teach to the test, in effect giving up curriculum for test preparation. Trying to score high, some schools gamed the system, or simply cheated on the tests; some abandoned such essentials as the arts, gym, and even recess. Teachers were discouraged from coöperating and from sharing material—this competitive ethos found in *school*, where coöperation and the sharing of

information, particularly in the lower grades, is essential. Corporate thinking, mostly inappropriate to education, has turned teachers into individual operators potentially at war with one another. But men and women with that kind of competitive temperament are unlikely to go into teaching in the first place. The ones who *do* go into it may feel that their best instincts have been violated.

Reformers have denigrated public-school teachers in many ways—the governor of Wisconsin, Scott Walker, and other governors have successfully attacked collective bargaining, and many reformers have advocated abolishing or limiting teacher tenure. The purpose of tenure is to protect free speech, to make it impossible for principals to fire people for personal or political reasons. My own feeling is that it should be easier than it is now for principals to fire bad teachers, but that tenure should not be abolished. The political atmosphere in the country has become so polarized that spirited teachers—men and women who actually say something—will not survive hostile parents or a disapproving principal without the protection of tenure. Abolishing tenure would create instability and even chaos.

In December, the Obama Administration pulled the plug on No Child Left Behind, deputizing the states to administer tests and to reward and punish—a de-facto admission that the program wasn't working well as a general goad to improvement and especially as a way of eliminating bad teachers. The Common Core has run into trouble with both the left and the right. In New York state, the tests aligned with it were abruptly made much more difficult, which produced a drastic shift downward in students' scores. Last December, Governor Andrew Cuomo established a task force that recommended temporarily banning schools from making decisions about teacher status based on these scores. But, by that time, teachers had been humiliated yet again.

We can admit that bad teachers, if they can be fairly identified, should be removed. But what can be done to recruit a new cadre of better teachers? Most centrally, we can increase teacher pay and status. According to Samuel Abrams, a professor at Columbia University's Teachers College, an American teacher earns, on average, around seventy per cent of what her peers from college earn (i.e., fellow-professionals who become engineers, accountants, financial consultants, and so on). If we seriously want to improve the over-all quality of teachers, we have to draw on more than idealism (in some cases) or desperation (in other cases). We have to make teaching the way to a decent middle-class life. And that means treating public-school teachers with the respect offered to good private-school teachers—treating them as distinguished members of the community, or at least as life-on-the-line public servants, like members of the military.

We also have to face the real problem, which, again, is persistent poverty. If we really want to improve scores and high-school-graduation rates and college readiness and the rest, we have to commit resources to helping poor parents raise their children by providing nutrition and health services, parenting support, a supply of books, and so on. We have to commit to universal pre-K and much more. And we have to stop blaming teachers for all of the ills and injustices of American society.

**ANEXO 3**

# DO TEENS READ SERIOUSLY ANYMORE?

**By David Denby**, *The New Yorker*, February 23, 2016)

Among teen-agers in recent years, reading anything serious has become a chore, like doing the laundry or prepping a meal for a kid brother. PHOTOGRAPH BY CHRISTOF SCHUERPF / KEYSTONE / REDUX

A common sight in malls, in pizza parlors, in Starbucks, and wherever else American teens hang out: three or four kids, hooded, gathered around a table, leaning over like monks or druids, their eyes fastened to the smartphones held in nfront of them. The phones, converging at the center of the table, come close to touching. The teens are making a communion of a sort. Looking at them, you can envy their happiness. You can also find yourself wishing them immersed in a different kind of happiness—in a superb book or a series of books, in the reading obsession itself! You should probably keep on wishing.

It's very likely that teen-agers, attached to screens of one sort or another, read more *words* than they ever have in the past. But they often read scraps, excerpts, articles, parts of articles, messages, pieces of information from everywhere and from nowhere. It's likely that they are reading fewer books. Yes, millions of kids have read Harry Potter, "The Lord of the Rings," "The Hunger Games," and other fantasy and dystopian fictions; also vampire romance, graphic novels (some very good), young-adult novels (ditto), and convulsively exciting street lit. Yet what happens as they move toward adolescence? When they become twelve or thirteen, kids often stop reading seriously. The boys veer off into sports or computer games, the girls into friendship in all its wrenching mysteries and satisfactions of favor and exclusion. Much of their social life, for boys as well as girls, is now conducted on smartphones, where teen-agers don't have to confront one another. The terror of eye contact! Sherry Turkle, in her recent book "Reclaiming Conversation," has written about the loss of self that this avoidance creates and also of the peculiar boredom paradoxically produced by the act of constantly fleeing boredom.

If kids are avoiding eye contact, they are avoiding books even more. Work by the Pew Research Center and other outfits have confirmed the testimony of teachers and parents and the evidence of one's eyes. Few late teen-agers are reading many books. A recent summary of studies cited by Common Sense Media indicates that American teen-agers are less likely to read "for fun" at seventeen than at thirteen. The category of reading "for fun" is itself a little depressing, since it divides reading into duty (for school) and gratification (sitting on a beach towel), as if the two were necessarily opposed. My own observation, after spending a lot of time talking to teen-agers in recent years: reading anything serious has become a chore, like doing the laundry or prepping a meal for a kid brother. Or, if it's not a chore, it's just an activity, like swimming or shopping, an activity like any other. It's not something that runs through the rest of their lives. In sum,

reading has lost its privileged status; few kids are ashamed that they're not doing it much. The notion that you should always have a book *going*—that notion, which all real readers share, doesn't flourish in many kids. Often, they look at you blankly when you ask them what they are reading on their own.

Of course, these kids are very busy. School, homework, sports, jobs, clothes, parents, brothers, sisters, half brothers, half sisters, friendships, love affairs, hanging out, music, and, most of all, screens (TV, Internet, games, texting, Instagramming)—compared with all of that, reading a book is a weak, petulant claimant on their time. Reading frustrates their smartphone sense of being everywhere at once. Suddenly, they are stuck on that page, anchored, moored, and many are glum about it. Being unconnected makes them anxious and even angry. "Books smell like old people," I heard a student say in New Haven.

Yes, I know: this is not a new story. We have known it since the iPhone was introduced, in 2007. Yet teen-age time on screens, as Turkle has documented, has recently increased to the point where it takes over many young lives altogether. Digital culture has enveloped us more quickly and more thoroughly than most of us had imagined. But what can be done about it? Many adults, overwhelmed by a changed reality, shrug off the problem. You don't want to become a crank. After all, reading technologies have changed in the past; television altered consciousness and social patterns sixty years ago, and kids survived and became adults. Literature will survive, too, *somehow*. Or so we would like to think. (I'm not so sure: the personal gratification provided by constant feedback doesn't wither as one gets older.) Some of this indifference may be caused by rueful self-acknowledgment on the part of adults. Many of us are looking at screens all the time, too. Even the book lovers, carrying some tome on an airplane, or listening to an audiobook in the car, turn on their phones as soon as they can.

Was it better once? I know perfectly well that there was never a Golden Age of Teen Reading. No more than a minority read, on their own, J. D. Salinger or Joseph Heller or Charlotte Brontë fifty years ago; or Kurt Vonnegut or Ray Bradbury or Allen Ginsberg forty years ago; or science and history. Yet now that minority has grown even smaller—and defensive, too. The celebrated nerds among kids are mostly techies.

Making the case that serious reading is one of life's great boons—that screen-bound kids are in danger of missing something tremendous—has become awkward, square-headed, emotionally difficult. The plea for beauty and moral complexity may sound merely plaintive. (Few of us are as fierce as the gentle Keats.) Novelists, poets, essayists, and university humanists, emerging from their proud corners, find it hard to talk of character, judgment, perceptiveness, wit, empathy, and other such virtues encouraged by serious reading. They are not salesmen, and they don't want to sound like William Bennett: such things, they believe, should be self-evident. Earlier ages (the Greeks, the Victorians, etc.) were convinced of the improving value of literature, but in the twentieth century the sophisticated position (Wilde, Nabokov, Updike, Vidal) was always that literature improves nothing, does nothing; it creates only delight. Among famous critics and scholars, Harold Bloom, in book after book, has argued for reading as the way to a developed self, but my

guess is that he speaks to those who don't need convincing. If the rest of us give up on book reading without a fight, we will regret it, even be ashamed as the culture hollows out. I will put it tendentiously. Could a country that had widely read "Huckleberry Finn" have taken Donald J. Trump seriously for a second? Twain's readers will remember "the king" and "the duke." They know what a bullying con artist sounds like.

Lifetime readers know that reading literature can be transformative, but they can't prove it. If they tried, they would have to buck the metric prejudice, the American notion that assertions unsupported with statistics are virtually meaningless. What they know about literature and its effects is literally and spiritually immeasurable. They would have to buck common marketplace wisdom, too: in an economy demanding "skill sets"—defined narrowly as technical and business skills—that deep-reading stuff won't get you anywhere.

The *Times* reported on Monday that at least fifteen state governments were offering some type of bonus or premium for high-demand STEM degrees. "All the people in the world who want to study French literature can do so," Matt Bevin, the governor of Kentucky, said. "They're just not going to be subsidized by the taxpayers like engineers will be, for example." (Governor Bevin, as it turns out, graduated from Washington and Lee with a bachelor's degree in Japanese and East Asian studies. So much for the crippling effects of the humanities.) But this STEM panic may be nonsense. Business leaders have repeatedly said they want to hire people who can think and judge, follow complicated instructions, understand fellow-workers, stand up and talk in a meeting.

I know that reading literature, history, science, and the rest of the liberal-arts canon helps produce three-dimensional human beings. But how is a taste for such reading created in the first place? Infants held in their parents' arms, told stories, and read to will not remember the images or the words, but they will likely remember the warmth and comfort associated with books and conversation, especially when the experience is repeated hundreds of times. The luckiest of the children fall out of parents' arms into preschool. In the good ones, books are read aloud, valued, expounded, held up for kids to enjoy. The rest of American children arrive at school in kindergarten and are then, for thirteen years, either nurtured or betrayed by teachers.

Teachers are the most maligned and ignored professionals in American life. In the humanities, the good ones are as central to our emotional and moral life as priests, ministers, rabbis, and imams. The good ones are not sheepish or silent in defense of literature and history and the rest. They can't be; the children's lives are right before them. In high-school English, if the teachers are shrewd and willing to take a few risks, they will try to reach the students where they live emotionally. They will engage, for instance, with "naïve" existential questions (what do I live for?) and also adolescent fascination with "dark" moods and the fear of being engulfed by adult society. Shakespeare, Mary Shelley, Poe, Hawthorne, Twain, Stevenson, Orwell, Vonnegut, and many others wrote about such things. And if teachers can make books important to kids—and forge the necessary link to pleasure and need—those kids may turn off the screens. At least for a few vital hours.

**ANEXO 4**

# THE LIMITS OF "GRIT"

**By David Denby**, *The New Yorker*, June 21, 2016

In her best-selling book, "Grit: The Power of Passion and Perseverance," Angela Duckworth celebrates grit as the single trait in our complex and wavering nature which accounts for success. Photograph by Ruth Fremson / The New York Times / Redux

Angela Duckworth, in her best-selling book, "Grit: The Power of Passion and Perseverance," celebrates a man whom she calls a "grit paragon": Pete Carroll, the coach of the Seattle Seahawks, who led the team to a Super Bowl victory in 2014. It seems that Carroll had seen Duckworth's TED talk nine months earlier and got in touch, eager to reassure her that building grit was exactly what the Seahawks culture was all about. Two years later, Duckworth visited the Seahawks training camp. She lectured to the team's players and coaching staff. The subject was... grit. Duckworth was impressed by the Seahawks, and she quotes sentiments that are characteristic of the Carroll ethos: "Compete in everything you do. You're a Seahawk 24-7. Finish strong. Positive self-talk. Team first." Since the team trains ferociously all the time—going all out, for instance, in bone-crunching intra-squad practice sessions—this conversation may not have been entirely necessary.

Duckworth, a professor of psychology at the University of Pennsylvania, finds grit in the best possible places. Her grit obsession, as she recounts, began at least a decade earlier. As a graduate student, she visited West Point, where each year twelve hundred new cadets go through a gruelling seven-week training regimen ("Beast Barracks") before entering freshman year. Most make it through, though some do not. Why not? Duckworth could make some guesses. In this same period, eager to find out what made top people successful, she was interviewing "leaders in business, art, athletics, journalism, academia, medicine and law." She discovered that "the highly successful had a kind of ferocious determination that played out in two ways. First, these exemplars were unusually resilient and hardworking. Second, they knew in a very, very deep way what they wanted."

Thus armed, Duckworth returned to West Point, a couple of years later, with something called the Grit Scale, a written survey that she asked a fresh batch of cadets to administer to themselves. The survey measured their degree of identification with such statements as "Setbacks don't discourage me. I don't give up easily" and "My interests change from year to year." All the statements were essentially a way of measuring perseverance and passion (by which she means stick-to-itiveness—i.e., perseverance again). The cadets who took the survey were then assigned a grit score. At the end of Barracks Beast, Duckworth was pleased with the results. Seventy-one cadets had dropped out, and "grit turned out to be an astoundingly reliable predictor of who made it through and who did not."

A happy experimental result, I suppose, but one can't suppress certain doubts about it. Cadets may drop out of a

gruelling training period for many reasons—emotional, physical, even moral, in the sense that they are angered by pain administered as an entry test. To call all the possible reasons simply an absence of grit can be true in no more than the most general way. (Perhaps, in this environment, it took grit to withdraw.) And, even if we agree that, broadly speaking, the survivors had more grit, how do we apply this lesson to the rest of life? To get into West Point in the first place, you must have good grades, athletic ability, and leadership qualities; you might say that the cadets already had grit. The survivors have extra grit, I guess. But how much can be gleaned from the endurance of eighteen-year-olds through seven weeks of torment? The cadets are admirable, of course, but they are way off the charts compared with the rest of us; their experience may be of limited use.

Other social scientists, looking at the West Point situation and many others that Duckworth considers, might have called grit an "independent variable"—one possible factor in a given experimental situation affecting many other factors. But Duckworth decided that grit is the single trait in our complex and wavering nature which accounts for success; grit is the strong current of will that flows through genetic inheritance and the existential muddle of temperament, choice, contingency—everything that makes life life. In recent years, Duckworth has tested all kinds of people on the Grit Scale, and in her book she writes about many other high achievers whom she interviewed or studied from afar—Jeff Bezos, the founder of Amazon; Will Shortz, the *Times* crossword-puzzle editor; Jamie Dimon, of JPMorgan Chase; Francesca Martinez, the British woman with cerebral palsy who became a famous standup comic; the women's soccer team at the University of North Carolina. They all have grit.

I'm not sure what we're learning from any of this. There may be a few champions who get by purely on talent, luck, or family wealth, but we can assume—can't we?—that most highly successful people are resilient and persevering. It would be news if they *weren't*. Grit can be partly inferred from their success itself, which is, of course, what drew Duckworth to these people in the first place. There are no mediocre or moderately successful people in her book, and she has little interest in the myriad ways we hamper ourselves—failure, in this account, is simply owing to a lack of grit.

Tautology haunts the shape of these fervent lessons. "Grittier spellers practiced more than less gritty spellers," Duckworth assures us. Well, yes. She is looking for winners, and winners of a certain sort: survivors in highly competitive activities in which a single physical, mental, or technical skill can be cultivated through relentless practice. As examples, however, instances of success in soccer, spelling bees, and crossword-puzzle design suffer from the same weakness as success during Barracks Beast—they may not offer much help to people engaged in work that demands more diffuse or improvisatory skills. In many careers, you can grind away for years and get nowhere if you aren't adaptable, creative, alert. In modern offices, many people work in teams, present ideas to a group, move from one project to another. Grit may be beside the point.

Even so, "Grit" is a pop-psych smash. More than eight million people saw Duckworth's TED talk before the book came out. Duckworth is in demand in many places as a motivational speaker. But if she were merely battling Norman

Vincent Peale for control of the airport book racks, and Tony Robbins for YouTube dominance, her success wouldn't matter very much. Duckworth's work, however, has been playing very well with a second audience: a variety of education reformers who have seized on "grit" as a quality that can be located and developed in children, especially in poor children. Some public schools are now altering their curricula to teach grit and other gritty character traits. In California, a few schools are actually grading kids on grit; the practice is widespread in the trendsetting charter-school chain KIPP (Knowledge Is Power Program). The standardized-testing agencies that administer the National Assessment of Educational Progress (NAEP) and the Program for International Student Assessment (PISA) are moving toward the inclusion of character assessment as a measure of student performance. Duckworth, to her credit, has argued against tying such scores to the evaluation of teachers and the funding of schools, but that development may be inevitable.

This snowballing effect among school reformers can't be understood without recognizing a daunting truth: We don't know how to educate poor children in this country. (Our prosperous students do fine on international tests.) George W. Bush's No Child Left Behind program and President Obama's Race to the Top incentives were designed to raise test scores in general, and in particular to close the gap between affluent and poor children, but neither program, putting it mildly, has succeeded. Despite some success at individual schools, there has been little over-all improvement in the scores of poor children. The gap between white and minority children has actually increased in recent years.

For children, the situation has grown worse as we've slackened our efforts to fight poverty. In 1966, when Lyndon Johnson's War on Poverty initiatives were a major national priority, the poverty rate among American children was eighteen per cent. Now it is twenty-two per cent. If we suffer from a grit deficiency in this country, it shows up in our unwillingness to face what is obviously true—that poverty is the real cause of failing schools.

In this context, grit appears as a new hope. As the federal programs stalled, psychologists, neuroscientists, pediatricians, education reformers, and journalists began looking at the lives of children in a different way. Their central finding: non-cognitive skills play just as great a role as talent and native intelligence (I.Q.) in the academic and social success of children, and maybe even a greater role. In brief, we are obsessed with talent, but we should also be obsessed with effort. Duckworth is both benefitting from this line of thought and expanding it herself. The finding about non-cognitive skills is being treated as a revelation, and maybe it should be; among other things, it opens possible avenues for action. Could cultivating grit and other character traits be the cure, the silver bullet that ends low performance?

Reading Paul Tough's new book, "Helping Children Succeed" (a sequel to the acclaimed "How Children Succeed," from 2012), should give pause to the more extravagant hopes. Tough, a journalist who studies poverty and child development, begins with the inevitable bad news: prosperous children who are read to, talked to, and educated in many ways by their caregivers come to school way ahead of poor children, especially children who grow up amid noise, violence, and unending stress and uncertainty. Kids from harsh

environments can be badly hurt before they leave infancy. This is a matter of correlation, not causation. Poverty in itself doesn't create troubled children; the quality of parenting and household atmosphere is what matters. (Presumably, tumultuous middle-class and wealthy families might produce the same stress in infants.) According to Tough's researchers, about ten to fifteen per cent of poor children develop behavior problems because of "high levels of toxic stress." The roots are of two kinds: a baby experiencing constant anxiety can wind up producing high levels of the hormone cortisol, which could lead to a compromised immune system, and also to a stress-response system that is over-prepared to fight back. Tough puts it this way:

Small setbacks feel like crushing defeats; tiny slights turn into serious confrontations. In school, a highly sensitive stress-response system constantly on the lookout for threats can produce patterns of behavior that are self-defeating: fighting, talking back, acting up in class, and also, more subtly, going through each day perpetually wary of connection with peers and resistant to outreach from teachers and other adults.

Experiencing undue stress as an infant may also damage the development of the prefrontal cortex, hampering the set of skills known as executive functions, which comprise working memory, self-regulation, and cognitive flexibility. Tough, citing several neuroscientists, calls these skills "the developmental building blocks—the neurological infrastructure—underpinning noncognitive abilities like resilience and perseverance."

Or, in Duckworth's language, grit. Which is a bitter pill to swallow. According to neuroscientists and pediatricians, grit may be out of reach for some kids all through childhood, and perhaps beyond. Jack Shonkoff, the director of Harvard's Center on the Developing Child, put it this way to Tough:

If you haven't in your early years been growing up in an environment of responsive relationships that has buffered you from excessive stress activation, then if, in tenth-grade math class, you're not showing grit and motivation, it may not be a matter of you just not sucking it up enough. A lot of it has to do with problems of focusing attention, working memory, and cognitive flexibility. And you may not have developed those capacities because of what happened to you early in life.

In this light, Duckworth's work regarding poor children becomes irrelevant or even unwittingly abrasive. In effect, the children are being held responsible for their environment; low character scores become an accusation against poor kids that they cannot possibly answer.

Tough mixes hard truths and hopefulness, and he details a variety of interventions that have shown success in overcoming early problems: home visits to hard-pressed families by trained professionals, who urge parents to play more with their infants, talk to them, and read to them; training programs for child-care providers; an outfit called Educare, which runs intense pre-K centers in which babies are treated with affectionate warmth and enfolded in a reassuring structure; and much more. And Tough offers limited proof that early stress can be overcome and that kids who get care when they are still very young can enter kindergarten at the same level as better-off kids.

All these programs, as Tough admits, are tentative and currently very expensive. But they suggest the way to go. At the moment, our national priorities are askew. (According to the nonprofit Child Trends, the U.S. spends a fraction of what other prosperous countries spend on children living in poverty, and, over all, just 0.7 per cent of its G.D.P. on benefits for families.) The evidence suggests that we should be directing our resources at infant nutrition, baby colleges for parents, much stronger and more inclusive pre-K, and everything else that helps parents and improves the environment for infants. The Nobel-laureate economist James J. Heckman has even insisted, in his pamphlet-length book "Giving Kids a Fair Chance" (2013), that piling resources into early childhood would save money. The costs of so many later programs and interventions—centers for adolescent kids with troubles, juvenile courts, prisons, job-training programs, health costs in general—would decline if we could get our children into kindergarten in better shape and, consequently, workers into the job market better able to compete. In this political season, there has been much hard-blowing talk of "revolution," but helping poor children would be the real thing.

Let us assume for a moment that the revolution happens: assistance rushes in to help and repair the children badly hurt by undue stress, and kids arrive at kindergarten ready to learn. Will we still want lessons in grit taught to children in public school? Duckworth's work with the KIPP charter chain suggests how things might go.

Duckworth was working with children herself when she changed her mind about what made them succeed. Born in 1970 to Chinese immigrants, she earned degrees at Harvard and Oxford and worked as a management consultant at McKinsey & Company before admirably deciding, at the age of twenty-seven, to teach seventh-grade math in New York public schools. As she recounts in "Grit," she realized that her most hard-working students outpaced the ones who seemed naturally gifted at math. She quit teaching and, at the age of thirty-two, entered the Ph.D. program in psychology at Penn. She became a disciple of Martin Seligman, who had developed the concept of "learned optimism," the notion that we can talk ourselves into better performance by retraining our pessimism—seeing individual defeats as temporary, local, and reversible, not as proof of an inborn incapacity. Depression, in this account, is not implacable and organic; it's a negative way of looking at one's life.

Working under Seligman's sponsorship, Duckworth developed her Grit Scale in 2004, applying it at West Point, and, in the next year, linked up with two educators, Dave Levin, the co-founder of KIPP, and Dominic Randolph, the headmaster of Riverdale Country School, a private school in the Bronx. The two men make an odd couple: KIPP's students are overwhelmingly inner-city minority kids; Riverdale's are overwhelmingly affluent and white. But both men were interested in promoting the character component of education. The two educators and Duckworth boiled down a long list of character traits—what they called virtues—into a master list of seven that could be quantified and graded in schools. Grit, of course, is one; the others are self-control (both academic and social), zest, optimism, social intelligence, gratitude, and curiosity.

Now, there's something very odd about this list. There's nothing in it about honesty or courage; nothing about

integrity, kindliness, responsibility for others. The list is innocent of ethics, any notion of moral development, any mention of the behaviors by which character has traditionally been marked. Levin, Randolph, and Duckworth would seem to be preparing children for personal success only—doing well at school, getting into college, getting a job, especially a corporate job where such docility as is suggested by these approved traits (gratitude?) would be much appreciated by managers. Putting it politically, the "character" inculcated in students by Levin, Randolph, and Duckworth is perfectly suited to producing corporate drones in a capitalist economy. Putting it morally and existentially, the list is timid and empty. The creativity and wildness that were once our grace to imagine as part of human existence would be extinguished by strict adherence to these instrumentalist guidelines.

Grading students according to the character list has become integral to education at the KIPP chain, which has now grown to more than a hundred and eighty schools, and defenders would say it's integral as well to KIPP's success. KIPP's students get higher scores on standardized tests than students in regular public schools and, down the line, graduate from college at a much higher rate. But success comes at a price: students and their families must abide by rigid academic and behavioral expectations, and the attrition rate for KIPP's students, in some schools, can be startlingly high. (See a new book by the education researcher and writer Samuel Abrams, "Education and the Commercial Mindset," for the details.) Students enter KIPP by lottery. Among them, there may be gifted children who simply don't respond to this kind of conditioning, children whose potential can't be expressed through such narrow notions of character and success. They are likely to get spun out of the KIPP system. Then there are children from families too troubled to enter the lottery for admission in the first place. Absent my hoped-for revolution, they will get lost in the public-school system, condemned, perhaps, for a lack of grit that they cannot be responsible for.

Not just Duckworth's research but the entire process feels tautological: we will decide what elements of "character" are essential to success, and we will inculcate these attributes in children, measuring and grading the children accordingly, and shutting down, as collateral damage, many other attributes of character and many children as well. Among other things, we will give up the sentimental notion that one of the cardinal functions of education is to bring out the individual nature of every child.

Can so narrow an ideal of character flourish in a society as abundantly and variously gifted as our own? Duckworth's view of life is devoted exclusively to doing, at the expense of being. She seems indifferent to originality or creativity or even simple thoughtfulness. We must all gear up, for grit is a cause, an imp of force. "At various points, in big ways and small, we get knocked down. If we stay down, grit loses. If we get up, grit prevails." Through much of "Grit," she gives the impression that quitting any activity before achieving mastery is a cop-out. ("How many of us vow to knit sweaters for all our friends but only manage half a sleeve before putting down the needles? Ditto for home vegetable gardens, compost bins, and diets.") But what is the value of these projects? Surely some things are more worth pursuing than others. If grit mania really flowers, one can imagine a mass of grimly determined people exhausting themselves and everyone around them

with obsessional devotion to semi-worthless tasks—a race of American squares, anxious, compulsive, and constrained. They can never try hard enough.

Duckworth's single-mindedness could pose something of a danger to the literal-minded. Young people who stick to their obsessions could wind up out on a limb, without a market for their skills. Spelling ability is nice, if somewhat less useful than, say, the ability to make a mixed drink—a Negroni, a Tom Collins. But what do you do with it? Are the thirteen-year-old champion spellers going to go through life spelling out difficult words to astonished listeners? I realize, of course, that persistence in childhood may pay off years later in some unrelated activity. But I'm an owlish enough parent to insist that the champion spellers might have spent their time reading something good—or interacting with other kids. And what if a child has only moderate talent for her particular passion? Mike Egan, a former member of the United States Marine Band, wrote a letter to the *Times Book Review* in response to Judith Shulevitz's review of Duckworth's book. "Anyone who would tell a child that the only thing standing between him or her and world-class achievement is sufficient work," Egan wrote, "ought to be jailed for child abuse."

Duckworth not only ignores the actual market for skills and talents, she barely acknowledges that success has more than a casual relation to family income. After all, few of us can stick to a passion year after year that doesn't pay off—not without serious support. Speaking for myself, the most important element in my social capital as an upper-middle-class New York guy was, indeed, capital—my parents carried me for a number of years as I fumbled my way to a career as a journalist and critic. Did I have grit? I suppose so, but their support made persistence possible.

After many examples of success, Duckworth announces a theory: "Talent x effort = skill. Skill x effort = achievement." It's hardly $E=mc^2$. It's hardly a theory at all—it's more like a pop way of formalizing commonplace observation and single-mindedness. Compare Duckworth's book in this respect with Malcolm Gladwell's "Outliers." Gladwell also traced the backgrounds of extraordinarily accomplished people—the computer geniuses Bill Gates and Bill Joy, business tycoons, top lawyers in New York, and so on. And Gladwell discovered that, yes, his world-beaters devoted years to learning and to practice: ten thousand hours, he says, is the rough amount of time it takes for talented people to become masters. Yet, if perseverance is central to Gladwell's outliers, it's hardly the sole reason for their success. Family background, opportunity, culture, landing at the right place at the right time, the over-all state of the economy—all these elements, operating at once, allow some talented people to do much better than other talented people. Gladwell provides the history and context of successful lives. Duckworth—indifferent to class, race, history, society, culture—strips success of its human reality, and her single-minded theory may explain very little. Is there any good football team, for instance, that doesn't believe in endless practice, endurance, overcoming pain and exhaustion? All professional football teams train hard, so grit can't be the necessary explanation for the Seahawks' success. Pete Carroll and his coaches must be bringing other qualities, other strategies, to the field. Observing those special qualities is where actual understanding might begin.

**ANEXO 5**

# THE SEMIOTICS OF "ROSE GOLD"

**By Rebecca Mead**, *The New Yorker*, September 14, 2015

The burnished, blushing prevalence of rose gold can be understood to have cautionary indications for our current moment.

The announcement, last week, that, with its new generation of iPhones, Apple would be offering a model that was "rose gold" in color made the news that it was meant to: "The internet has lost its damn mind about the new pink iPhone," read Buzzfeed's headline. The phone, with its rubicund sheen, was instantly coveted. "I don't care at all about whatever they are talking about. gimmie the pink phone," tweeted Roxane Gay, the feminist author. In other quarters, the color was met with a sense of mystification. Christina Warren, writing at Mashable, wondered whether Apple had opted for the appellation of "rose gold" as a way to avoid using the overtly girly "p" word. "I'm just going to say it: it's pink," she wrote.

When employed by jewelers, rather than by extremely savvy marketers of digital devices, the term "rose gold" refers to an alloy of gold to which copper has been added. In appearance, rose gold is warm and flush—what yellow gold would look like if it suddenly suffered an embarrassment. The phone may be new, but rose gold has been around for a while. (Apple itself used rose gold earlier this year, for one of its new watches.) Eighteenth-century jewelers used it in *quatre-couleur* gold, which consisted of greenish, whitish, and pinkish iterations of the element from which decorative inlays were fashioned.

Since then, the popularity of rose gold has waxed and waned. Most recently, fine jewelers, including Piaget and Van Cleef & Arpels, have revived it. Rose gold "is more discreet than yellow or white gold, brings warmth to the creation and marries well with colored stones," Claire Choisne, the designer for the French jewelry house Boucheron, told Suzy Menkes, of the *International Herald Tribune,* in an article, from 2012, which noted the color's increasing popularity.

Flattering to most skin tones—a youthful-seeming blush is highlighted, or perhaps induced, by rose gold—the shade has spread to fashion, accessories, and beauty. This follows an earlier enthusiasm for other metallics: silver, gold, bronze. Diane von Furstenberg offers a rose-gold, crocodile-embossed clutch bag. Alexander Wang has made a rose-gold satchel. For two thousand dollars, you can get a floor-length, fishtail version of Herve Leger's iconic bandage dress in rose gold, or for twenty-five thousand dollars, from Tiffany, a rose-gold "bone" cuff designed by Elsa Peretti. Birkenstock makes a rose-gold version of its classic Arizona sandal. You can get rose-gold-tinted sunglasses from Michael Kors, rose-gold-colored lip gloss from Wet n Wild, and, if you carefully follow a D.I.Y. tutorial on YouTube, rose-gold colored hair. If you're getting married, you can have not only a rose-gold wedding ring, but also

rose-gold-colored place settings, with napkins, candlesticks, and vases fabricated in the color formerly known as salmon.

Valuable, rare, durable, and impervious to tarnish, gold has always lent itself easily to metaphor. The Ancient Greeks conceived of a primordial prosperity as a golden age. The golden ratio is a mathematical formula of pleasing harmony. We give the name of the Golden Rule to a fundamental ethical precept—treat others as you would have others treat you—common to many systems of belief. Gold has also been the marker and the preserve of the wealthy: throughout history, sumptuary laws have expressly regulated the wearing of gold jewelry and the use of gold thread. Apple first started selling gold-colored iPhones two years ago, in what the company has acknowledged was an attempt—so far successful—to appeal to the burgeoning Chinese market, where gold is a particularly meaningful signifier.

Rose gold, however, has quite a different symbolic valence. Deliberately adulterated, it is gold that has an inclination to be something else. Rose gold is perverse. Unlike yellow gold—but like its cooler cousin, white gold, which is an alloy with nickel or manganese that has also risen and declined in popularity throughout the years—rose gold is subject to the vagaries of fashion. The desire it stimulates is inherently temporary. In rose gold, a substance of enduring value is transformed into a consumer item with the half-life of all things modish. Rose gold is decadent. It is gold for people who already have enough gold gold.

This was true during the last golden age of rose gold, which fell around the beginning of the twentieth century, in Imperial Russia. Carl Fabergé, jeweler to the Czars, put rose gold to spectacular use in many of his most ornate decorative eggs, including the celebrated “Moscow Kremlin” egg—a gold-and-white enamel egg set into a replica of the fifteenth-century Spasskaya Tower, overlooking Red Square. Commissioned by Nicholas II as a gift for his wife, the Empress Alexandra, the egg cost 11,800 rubles—Fabergé’s most expensive commission among many costly ones.

The “Moscow Kremlin” egg commemorated the royal couple’s return to the city, which they had avoided in the aftermath of a riot during the Czar’s coronation, in 1896, when more than a thousand Muscovites were trampled to death. By the time the egg was installed at the Alexander Palace, in 1906, there were stirrings of revolt in the country. Less than a dozen years later, the imperial family would be toppled in the Russian Revolution. The egg was handled with greater care, and it is now on display at the Kremlin Armory Museum.

Rose gold is not always the inevitable elemental precursor to populist revolution. But the burnished, blushing prevalence of the metal can certainly be understood to have cautionary indications for our current moment. It’s a time marked by overheated, precarious global economies; injudicious, unsustainable disparities of wealth; and a metastatic consumer culture, in which a technology company can make fifty billion dollars in a fiscal quarter, largely on the strength of persuading people who already have a phone—that company’s phone—that they need to buy a slightly different version. As Apple knows better than anyone, we live in a rose-gilded age.

**ANEXO 6**

# HILLARY FOR PRESIDENT: NO JOKE

**By Rebecca Mead**, *The New Yorker*, April 14, 2015

Back in the early nineties, it felt like a tremendous advance in sexual politics that the nation had acquired a First Lady who didn't have to pretend to be less formidable than she was. Photograph by Richard Sobol / The LIFE Images Collection / Getty

If you're old enough to remember the beginning of the first Clinton Presidency, in 1993, you may remember a joke that circulated at the time. It went something like this: Bill and Hillary Clinton are driving near her home town. They stop to get some gas, whereupon Hillary recognizes the station attendant as a high-school boyfriend. After they drive off, Bill tells her, smugly, "See, if you'd married him, you'd be working at a gas station." Hillary smartly replies, "If I'd married him, he'd be President."

The humor of the joke lay in its recognition of the distinctive characteristics of Hillary Rodham Clinton, as she was still known back then: she was a political spouse who didn't pretend to be apolitical, a professional woman who hadn't shelved her own career to support her husband's, an unapologetic possessor of a steely intellect who didn't restrict herself to traditionally female spheres. While campaigning for the Presidency, Bill Clinton actively touted Hillary as a potential asset in government, telling supporters that his slogan might as well be "Buy one, get one free." That Hillary was her husband's equal in ability and acuity—if not, at the time, in political charisma—was a given. What was new was the open acknowledgement that a man as driven, intelligent, and ambitious as Bill Clinton might want a wife who was his equal in all those dimensions, rather than one who was a helpful, pliable, even decorative subordinate.

But the comedy of the gas-station joke also depended upon a deeper cultural assumption: that the closest Hillary was going to get to the Presidency was being married to a man who was President, not by inhabiting the role herself. If, during the 1992 campaign, some pundits were sufficiently impressed by Hillary's mastery of policy to express the opinion that she should have been on the ballot instead of Bill, their saying so was a means of articulating admiration for Hillary, rather than describing a realistic scenario. Her Presidency was less plausible, even in humor, than the political ascendance of a gas-station attendant. Back in the early nineties, it felt like a tremendous advance in sexual politics that the nation had, at last, acquired a First Lady who—campaign-trail cookie-recipe posturing aside—didn't have to pretend to be less formidable than she was. But Hillary Clinton's Presidential candidacy, still less her Presidency, was imaginable only in an alternate universe.

It turns out that to arrive at that alternate universe, we simply had to wait: with her announcement this weekend, Hillary becomes the Democratic candidate presumptive,

and the strongest contender in the entire Presidential field. All policies and positions aside, her anticipated nomination is the belated righting of a historical wrong: a feminist landmark within reach, almost a century after women achieved the vote in the United States, with the passage of the Nineteenth Amendment, in 1920, one year after the birth of Dorothy Howell Rodham, Hillary's mother. Two women have represented the major parties on Presidential ballots before now, but only in the role of Vice-Presidential nominee: Geraldine Ferraro, in 1984, seconding Walter Mondale, and Sarah Palin, in 2008, alternately supporting and undermining John McCain. The Vice-Presidency is frequently a route to the Presidency itself; Hillary's nominatiobn would present the first opportunity for a woman to be installed in the top job without having to use that side door.

But Hillary has been in and out of the White House before, conducted by her husband. This means, inevitably, that her triumph would be a more ambivalent victory than that promised by the abstract idea—or ideal—of the first female President. What does it say to women that their first path to the Presidency is through marriage? What might it someday say to their daughters? For better or worse, President Obama, when running for office and when newly elected, offered a tabula rasa for the projection of hopes and aspirations; some of those dreams have turned out not to have been entirely unfounded. (Millions more Americans now have health insurance, for one thing.) Hillary Clinton, by contrast, reminds us that we're still a long way away from gender equality. Her candidacy embodies the compromises and the qualifications that so frequently make a woman's route to success more circuitous and perilous than those of her male peers.

"Compromise" or "Settle" makes for a less grabby one-word lapel button than does "Hope," but such words capture an important aspect of Hillary's political and domestic persona—one that, in the end, may be no less persuasive and inspiring to those female voters for whom Hillary's ascent is cause for celebration. In a way, the path that Hillary has taken to arrive where she is—within striking distance of having the job which, two dozen years ago, seemed so beyond her—is a confirmation, not a repudiation, of what most women already know: that a goal is more likely to be arrived at incrementally than it is to be accomplished sweepingly. Once we have elected the first female President whose husband is a former male President, we can elect the first female President whose husband has never held elective office. Meanwhile, did you hear the one about the time Bill and Hillary met a cocktail waitress in a bar just outside Hope, Arkansas?

**ANEXO 7**

# THE COST OF NEW YORK'S SUMMER SLIDE

**By Rebecca Mead**, *The New Yorker*, May 29, 2015

A New York City summer, 1975. Photograph: Keystone-France/Getty

In 1906, William F. White, a mathematics instructor at the State Normal School, in New Paltz, New York, wrote an article for *American Education*, a periodical for teachers, titled "Reviews Before and After Vacation." In it, he sought to answer a question familiar to his fellow-educators: How much of what students learn in the school year do they forget during the long summer break? Using the very small sample that was available to him—seven fourth graders and eight seventh graders—White tested the children's knowledge of what are now called math facts in June, before the schools let out, and again upon their return in September. He discovered that, among fourth graders, the number of right answers fell by twenty-six per cent, with the students taking almost twice as long to respond. The drop-off for seventh graders was less pronounced, but still evident. White's experiment did not explain exactly why this drop-off in performance occurred—"Neglect for three months may blur the memory; but three months of open-air life may give an increased vitality that quickens the memory"—but it confirmed what he had intuited.

White was an early theorist and quantifier of what has come to be known as the summer slide—the learning loss that occurs when children are out of the classroom. Many more sophisticated studies have followed. A meta-analysis of data conducted in the mid-nineties by Harris Cooper at the University of Missouri, which is still taken as the standard reference, concluded that students lost at least a month of learning every summer, with the fall-off of math knowledge and spelling skills being particularly pronounced. The study also found that results were worse for children in lower socio-economic groups than for middle- or upper-middle-class children. In learning, as in other spheres, the poor lost the most.

What to make of such results? Modifying the school calendar to shorten the summer break—and to implement longer year-round breaks—would be a common-sense response. "Three months of open-air life" may still be the summer lot of some very rich or very rural American children; two and a half or three months of highly regulated day camp or largely unregulated screen time is more likely the case today. In some other countries, including the U.K., the summer vacation is a mere six weeks long. (Admittedly, the British joke about hoping summer falls on a weekend this year makes reference to a sad seasonal reality.) In South Korea, where students achieve very high test scores compared to those of other nations, the summer break is also only six weeks long. Then again, in Finland, which scores very high in measures of educational prowess relative to other

countries, the summer break is as long as it is in the United States. Further research conducted in the United States by Harris Cooper and his colleagues has suggested that, while there may be advantages to implementing shorter summer breaks—parents tend to like it, and overcrowded school districts can stagger students' attendance—changing the calendar alone has a minimal effect upon redressing learning loss.

Cooper's research did show, however, that shortening the summer break has some impact upon lower-income students—the same children whom he earlier found were most likely to be afflicted by summer learning loss. Newer findings have shown the importance of *sustaining* summer learning, even if more informally than in a classroom setting. As the educator and author Jessica Lahey recently reported in the *Times*, Read for Success, a program focussed on promoting summer reading, showed that among children who had access to high-quality books that they were allowed to keep, and who had some choice in what they read rather than being obliged to stick to an assigned list, there were considerable and sometimes dramatic improvements in literacy. Rather than a summer slide, there was a summer ascent.

Bill de Blasio ran for office on a platform that contained ambitious education reform, including the provision of pre-K spots for all eligible four-year-olds. This September, about seventy thousand children will enroll in the pre-K program, up from about twenty thousand in 2013. Last summer, the Mayor also expanded summer enrichment programs to cover fifty-five thousand students, twice as many as had been enrolled the previous year. "Summer enrichment is kids who are getting more in the summer—who are deepening their knowledge, deepening their abilities, keeping that consistency from one school year to the next," de Blasio said last July, after touring a middle school in Williamsburg that was offering music, dance, and chess programs.

This year, summer enrichment programs were due to grow still further, with a seasonal expansion of School's Out, the Mayor's new after-school program for sixth, seventh, and eighth graders. In mid-May, however, de Blasio withdrew funding for these additional programs, saying that the money would be "redirected to schools with the greatest challenges." Earlier, the Mayor's office had identified a hundred and thirty struggling schools—with chronically poor attendance and low graduation rates—to be the focus of another new program, Renewal. It is to cost thirty-four million dollars in its first year of operation. The money has to come from somewhere, and summer enrichment is one of the places it is, apparently, coming from, despite the fact that providers of the planned summer programs had been given the go-ahead only weeks earlier, and had already begun to fill up their rosters.

During his election campaign, de Blasio floated the idea of a targeted education tax, to be levied upon New York City residents who earn more than half a million dollars a year. In 2012, he told members of the Association for a Better New York—the kind of people who would be paying it—that such a surcharge would raise $532 million dollars annually. Proceeds from the proposed tax were to be earmarked for de Blasio's signature pre-K expansion, and upon his inauguration, in January, 2014, a Quinnipiac poll indicated that seventy-four per cent of New Yorkers supported such a surcharge for such a purpose. In the event, de Blasio was

able to secure those funds from Albany, rather than being obliged to requisition them from Park Avenue. (As my colleague John Cassidy noted last year, that was a political victory, not a failure.) Since then, the idea of taxing the wealthy specifically to fund the public schools has quietly gone away.

Despite the ways in which summer programs have been shown to counteract the summer slide, and despite the clear improvement in morale, if not necessarily in test scores, that accrues to children who participate in them, it might be a hard sell, politically, to suggest that the incomes of the affluent should be targeted to pay for teens to play basketball, or even chess, in a school setting during the summer months. (Pre-K is an easier call.) Still, as the city's wealthy pack up for the Hamptons, or prepare to send their own children to Vermont or Maine to enjoy the open-air life, it is worth remembering what the loss of those summer programs says about the obligations and responsibilities of citizens toward each other. The tax-for-pre-K proposal persuasively made a case that funding the educations of the youngest New Yorkers was the right thing to do, whether for moral or for pragmatic reasons, and that the redistribution of wealth—that scariest of socialist slogans—might equally amount to the redistribution of opportunity, which is among the most dearly held of American values. It's an argument that is still worth making, if only to draw attention to who has ended up paying. As we slide toward summer, de Blasio has been obliged to steal from the poor to give to the even poorer.

**ANEXO 8**

# THE POWER OF "LOVE" IN POLITICS

**By Rebecca Mead**, *The New Yorker*, July 28, 2016

Barack Obama and Hillary Clinton, in Philadelphia. Photograph by Philip Montgomery for The New Yorker

Early on in his speech at the Democratic National Convention, in Philadelphia, on Monday evening, Cory Booker, the junior senator from New Jersey, drew attention to the pointed choice that William Penn, the founder of the Pennsylvania Colony, made in naming the city. "Today we gather here again in this city, in this City of Brotherly Love, to reaffirm our values before our nation and the whole world," he declared.

Booker went on to make a case for love as a foundational American value, the force that binds atomized individuals into a more formidable collective. "We cannot devolve into a nation where our highest aspirations are that we just tolerate each other," he said. "We are not called to be a nation of tolerance. We are called to be a nation of love." Striking a note that he has lately been making in commencement speeches and interviews, Booker said that tolerance was a weak, noncommittal position. "Tolerance says I'm just going to stomach your right to be different, that, if you disappear from the face of the Earth, I'm no better or worse off." Love, on the other hand, insists upon active engagement between citizens, he suggested. "Love knows that every American has worth and value, that no matter what their background, no matter what their race or religion or sexual orientation, love, love recognizes that we need each other, that we as a nation are better together, that when we are divided we are weak, we decline, yet when we are united, we are strong," he continued. "When we are indivisible, we are invincible." Booker ended his remarks with a mischievous appropriation of the Republican nominee's name in the service of the Democratic cause: "In America, love always trumps hate," he said.

After Booker's speech on Monday night, Trump posted a cryptic tweet: "If Cory Booker is the future of the Democratic Party, they have no future! I know more about Cory than he knows about himself." The following day, in an interview, Booker laughed off the nonspecific insinuation and made his own peculiar declaration: "I love Donald Trump. I don't want to answer his hate with hate. I am going to answer it with love." Booker insisted that he was going to "keep loving on him"—a locution that proposes love not as a reciprocal engendering, but as, when necessary, a one-sided effort of reclamation. "Loving on" someone—whether he likes it or not—posits love as a volitional activity, an act not of passion but of will.

A year ahead of the fiftieth anniversary of the Summer of Love—when hippies in Haight-Ashbury proposed love as a potent countercultural force—love is once again being invoked as an appropriate locus of political action. This time around, however, love does not belong to fringe idealists as a

challenge to the belligerent values of the political establishment. Booker isn't calling for a national love-in—an inward retreat that attempts to compensate, on an intimate scale, for the hostility of the world beyond. Rather, a case is being made for a nationwide love-out—a movement in which love is being put forward as an affirmative form of political engagement.

Patriotism is a standby of political speechmaking, and one only need recall the fury after Michelle Obama remarked on the campaign trail, in 2008, that "for the first time in my adult life I am proud of my country" to know how deeply ingrained in American politics is the expectation from politicians, and their spouses, of a reflexive declaration of love of country. But the other form of love to which Booker alludes—which, in his words, slips from the brotherly kind to something more intimate and emotionally charged—has been more recently added to the political lexicon. Booker's love-based language has a debt to Christianity; he also said of Trump that he would be "praying for the best for him and his family." But it has a resonance that extends beyond the parochial. Love is in the air, at least as far as contemporary political rhetoric is concerned.

When was love first leveraged in the service of Democratic political ideals, and why has it emerged now as a mainstream refrain? A strong case could be made that President Obama first gave license to love as a political tool when he was running for reëlection, four years ago. Even in advance of his official declaration of support for gay marriage, Obama began telling audiences at fund-raisers that fundamental American expectations—that hard work should lead to reward, and that all children should have the right to succeed—applied to everyone, "no matter who you are, no matter where you come from, no matter what you look like, no matter your last name, no matter who you love." In his first State of the Union message after reëlection, in 2013, Obama repeated this last phrase, and it has since become a rhetorical signature, brilliantly signalling the common ground—love, an emotion anyone can understand and share in—that can be found between groups of citizens (gay Americans, religious conservatives) who might otherwise feel an unbridgeable antipathy toward one other. Obama has often been characterized as emotionally cool, and slow, in particular, to anger, but he is uninhibited about expressions of love. "Love you back," he replied, with transparent sincerity, to an inaudible declaration that came from the floor of the D.N.C. last night, during the ovation that preceded his speech to the Convention and the nation.

In the current political cycle, darker by far than any in recent memory, love-speech has been used to respond to ever more appalling eruptions of hatred. Hours after the attack on the Pulse night club, in Orlando, Lin-Manuel Miranda accepted a Tony Award by delivering a sonnet that alluded to the horrors—"When senseless acts of tragedy remind us/That nothing here is promised, not one day"—and issued a moving call to love's remedial power. "And love is love is love is love is love is love is love is love is love is love/Cannot be killed or swept aside," he declared, poetic meter deliberately discarded in an attempt to address the unspeakable. The phrase was quickly repurposed as an Orlando-conscious hashtag by Twitter users; it was then recycled by Miranda himself, who co-wrote and performed a duet with Jennifer Lopez, "Love Make the World Go Round," to raise funds to benefit mental-health services for the Latino community in

Orlando. (Miranda got a shout-out from the Puerto Rican delegation during the D.N.C. roll call.)

Emotions should not substitute for political platforms, but they can serve as powerful political motivators: eight years ago, Obama won the Presidency in part because of the resonance of the watchword of his campaign, "Hope." We are living in a post-rational moment, politically speaking; as irrational feelings go, love is preferable to those emotions to which Trump's Republican Party has laid implicit claim. Trump has spent little time dwelling upon love, the one exception being his boastful pleasure in crowing about how broadly admired he is. (This tendency toward self-acclamation was winningly parodied earlier this year on "The Daily Show.")

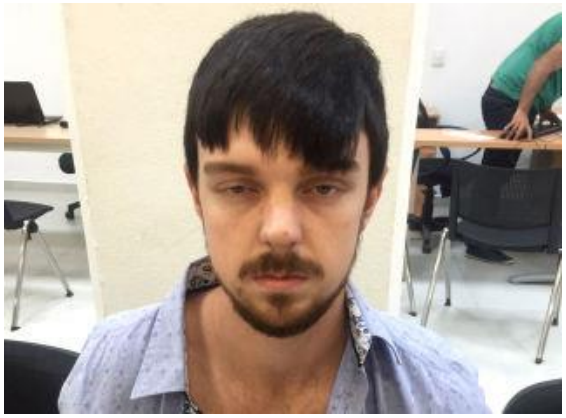
Trump, in his speech accepting his Party's nomination, used the word "love" only a handful of times—to express his gratitude toward his siblings; to note that he has "loved my life in business," and to declare, threateningly, that the only refugees his Administration would admit to American shores are those "who will support our values and love our people." In Trump's lexicon, love is an expression of loyalty to be commanded from another. It has an intimate relation, then, with that other four-letter word that underlies Trump's appeal to voters: fear.

Love, for Trump, is not an outpouring of empathy to be bestowed upon another—not the brotherly love celebrated by William Penn, nor the interdependence and fellow-feeling that Booker invoked, nor the commitment between "the Marine who proudly serves his country without hiding the husband he loves" of whom Obama spoke last night. It is not the affection, admiration, and gratitude that Obama showed Clinton when, after his speech, she walked out onto the stage, and he embraced her. Love will find a way? It had better.

**ANEXO 9**

# THE SAD LESSONS OF THE "AFFLUENZA" TEEN

**By Rebecca Mead**, *The New Yorker*, December 31, 2015



Ethan Couch is pictured in this undated handout photograph made available to Reuters on December 29, 2015, by the Jalisco state prosecutor's office. Photograph by Fiscalía General del Estado de Jalisco / Reuters

In considering the lamentable chronicle of the "affluenza" teen Ethan Couch—which was positioned to be this year's final tabloid preoccupation until Bill Cosby was charged with sexual assault—it's been hard to know where to let one's sense of appalled fascination come to rest. Should it be with Ethan himself, who, in the late spring of 2013, two months past his sixteenth birthday, plowed the truck he was drunkenly driving off a residential road in Burleston, a suburb of Fort Worth, Texas, and into a knot of people, killing four and injuring nine? Or with Fred Couch, Ethan's father, a sheet-metal millionaire who raised his son to believe that only little people are required to obey rules, and who reportedly responded to a dispute with the administration at Ethan's private school by suggesting that he would resolve matters by buying the institution?

Or should it be with Couch's defense team, who, at his trial, two years ago, invoked the memorable if specious disorder of "affluenza" to characterize Couch's lack of culpability for his own actions, arguing that his moral compass had been catastrophically deranged by his parents' permissiveness? Or perhaps it should lie with Judge Jean Boyd, who, upon Ethan's conviction for a crime that carried a possible sentence of twenty years, sent him not to prison, as the survivors of the carnage he caused had hoped, but to what struck many as an offensively light punishment of a stint at a residential rehab facility, and ten years' probation?

Or, wait—should it once again fall to Ethan, whose attendance at a beer-pong gathering, in apparent violation of the terms of his probation, was captured on video and posted to Twitter earlier this month, prompting him to flee the country? Or should the preponderance of disapprobation be reserved for Tonya Couch, Ethan's mother, with whom he was apparently living in recent months, and who, after hosting a farewell gathering for Ethan and friends, spirited him off to the Mexican resort town of Puerto Vallarta, where, despite cunning efforts at disguise—Ethan's fair hair and scrappy beard were dyed dark brown—both were arrested after an ill-conceived pizza-delivery order tipped off the police to their whereabouts?

One needn't be a mother to find oneself unable to look away from Tonya Couch and to wonder about her actions on Ethan's behalf. Tonya's behavior is a delusional distortion of a tendency toward self-sacrifice, a tendency that is usually socially celebrated and culturally approved: that of the mother who would do anything, go to any lengths for her child. Meanwhile, the notion of mother and man-child together on the lam is a grotesque

exaggeration of maternal solicitude. (What were the conversations in those rented condominium rooms? What kind of future did this misbegotten pair imagine for themselves, separately or apart?) At a moment when the term "helicopter parenting" has become a familiar critique of those who are reluctant to allow their children to play on the monkey bars without support or fill out their college applications without surveillance, Tonya's behavior is not so much a watchful hovering but a full-on Black Hawk rescue mission, the Special Forces of maternal instinct fast-roping down to whisk her errant offspring out of the reach of justice.

Couch's original "affluenza" defense certainly provided an opportunity for outrage: as *Time* magazine noted in debunking it as pseudo-science, "This is perhaps the first time having *too easy* a life has been considered a mitigating circumstance." But a closer look at the history of the Couch family—which the reporter Michael J. Mooney provided earlier this year in his excellent, densely reported cover article for *D* magazine—reveals its insufficiency even as a way of characterizing the conditions of Ethan's upbringing. As Mooney shows, Ethan Couch was far from indulged or pampered as a child, despite living in a four-thousand-square-foot house equipped with a pool and playground. Rather, he experienced a combination of neglect and abuse from parents so inadequate to the task of raising him—so unable to set boundaries, or instill morals—that even Roald Dahl might have had a hard time imagining their failings.

A social worker assigned to evaluate Ethan during his parents' divorce, which occurred when he was nine, noted that "both parents have 'adultified' Ethan and have allowed him to become overly involved in adult issues and decisions." Fred told the social worker that Tonya was addicted to pain medication, and had given Ethan Vicodin. Tonya told the social worker that Fred was verbally and physically abusive to her. The police were called to the home on multiple occasions. Ethan missed fifty days of school in kindergarten, and forty in second grade. After their divorce, Fred and Tonya sometimes screamed at each other in the parking lot of Ethan's school; on one occasion, the altercation was sufficiently inflamed for the police to be called.

Fred permitted Ethan to drive himself to school at the age of thirteen. Both turned a blind eye to their child's drinking, and to his driving while drinking. By the time Ethan was sixteen, Tonya and Fred had reunited and moved in together to a newer, larger home, leaving Ethan to spend many nights alone at his childhood home, with only a couch, a bed, an X-Box, and a large-screen TV for company. Police found Ethan urinating in a parking lot late one night; in the truck he was driving, his mom's, they discovered open containers of beer and vodka, and a naked fourteen-year-old girl. Tonya picked him up, paid the fines he received—for possessing and consuming alcohol—and explained away his failure to complete the community service that was required of him by saying she had misread the instructions. Four months later, Ethan crashed his father's truck fatally into the lives of Breanna Mitchell, twenty-four, Brian Jennings, forty-one, Hollie Boyles, fifty-two, and Boyles's daughter Shelby, twenty-one.

G. Dick Miller, the psychologist who used the term "affluenza" in court, has said that he regrets the expression, and has instead resorted to the vernacular: "We used to call these people spoiled

brats," he told Anderson Cooper. The outrageousness of the phrase has had another unhelpful effect, which was to detract from the defense's more reasonable argument: that Ethan, at sixteen, was not irremediably damaged by his parents, and was still young enough to benefit from therapy. His rehabilitation into a functional, even productive, member of society might be set in motion by his removal from their supervision, rather than by locking him up. Such, at least, seems to have been the motivation of the judge in issuing a sentence that saw Ethan's ruinous behavior through the prism of his parents' delinquency.

Having been convicted as a juvenile, Ethan's punishment for violating the terms of his parole can only be a relatively mild one: he may be imprisoned in a juvenile facility until his nineteenth birthday, in April. But it looks likely that Ethan's flight to Mexico will have the effect of bringing about the separation from his mother, at least, which was sought at his sentencing, although not in the way the court anticipated. Having attempted to place her son beyond the reach of the law, Tonya Couch is to be charged with "hindering apprehension," for which she faces up to ten years in prison. "There's just no chance that she will ever think he needs to be punished or held accountable," Dee Anderson, the sheriff of Tarrant County, told the *Times* after the Couches were picked up in Mexico. With her blinkered effort to shield her son from responsibility, Tonya may have performed the ultimate maternal sacrifice, that of taking her child's burden as her own. It is an outcome that has a strange and sad kind of justice, a terrible termination to the compounded tragedy of Ethan's pathetic life and his devastating deeds.