

NÚCLEO CATAPHORA

III COGITE

Colóquio sobre Gêneros & Textos

12 e 13 de dezembro de 2013

CCHL – UFPI – Teresina (PI)

ANAIS

ISBN 978-85-7463-722-8

Organização

Leila Rachel Barbosa Alexandre
Bruno Diego de Resende Castro
Lafity dos Santos Alves

Teresina – PI
Editora da UFPI
2014

Leila Rachel Barbosa Alexandre

Bruno Diego de Resende Castro

Lafity dos Santos Alves

(Organização)

Anais

do III COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos

1ª edição

ISBN 978-85-7463-722-8

Teresina - PI
Editora da UFPI

2014

III COGITE – Colóquio sobre Gêneros & Textos

Realização

Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - Cataphora
Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGL)

Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI

Coordenação Geral

Francisco Alves Filho

Comissão Organizadora

Bruno Diego de Resende Castro
Eliane Pereira dos Santos
Emanoel Barbosa de Sousa
Lafity dos Santos Alves
Leila Rachel Barbosa Alexandre
Maria Lourdilene Vieira Barbosa

Comissão de Apoio

Marina Oliveira Lélis Viana
Ismael Paulo Cardoso Alves
Beatrice Monteiro Nascimento
Mery Ruth Lustosa Torres
Digenário Pessoa de Sousa

Comissão Científica

Wellington Borges (UFPI)
Áurea Zavam (UFC)
João Benvindo de Moura (UFPI)
Maraisa Lopes (UFPI)
Silvana Calixto (UESPI)
Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI)
Paulo Eduardo Ramos (UNIFESP)

Apresentação e Expediente

Eliane Pereira dos Santos

Capa, Diagramação e Composição

Leila Rachel Barbosa Alexandre

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C718a

Colóquio sobre Gêneros & Textos (3.: 2013: Teresina, PI).
Anais [do] III COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos [recurso eletrônico] – 12 e 13 de dezembro de 2013, Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella / Organização: Leila Rachel Barbosa Alexandre, Bruno Diego de Resende Castro, Lafity dos Santos Alves. – Teresina: EDUFPI, 2014.

147 p.

Modo de acesso: <http://www.coloquiocogite.com.br/>

ISBN 978-85-7463-722-8

1. Linguística. 2. Gêneros do Discurso. 3. Referenciação. 4. Análise do Discurso. I. Título.

CDD: 410



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor: José Arimatéia Dantas Lopes

Pró-reitor de Pós-Graduação: *Helder Nunes da Cunha*

Pró-reitor de Pesquisa: *Pedro Vilarinho Castelo Branco*

Diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras: Nelson Juliano Cardoso Matos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras: Francisco Alves Filho

NÚCLEO DE PESQUISA CATAPHORA

Coordenador: Francisco Alves Filho

Subcoordenador: Emanuel Barbosa de Sousa

Finanças: Bruno Diego de Resende Castro

Conselho Consultivo: Maria Lourdilene Vieira Barbosa, Lafity dos Santos Alves e Leila Rachel Barbosa Alexandre

Secretária: Mery Ruth Lustosa Torres

Comissão de divulgação: Marina Oliveira Lélis Viana, Beatrice Nascimento Monteiro e Ismael Paulo Cardoso Alves

Redatora: Eliane Pereira dos Santos

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Humanas e Letras
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga, Teresina, Piauí.
E-mail: cataphora2008@gmail.com
Site: <http://www.cataphora.com.br>



APRESENTAÇÃO

O Núcleo Cataphora - Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso - teve origem em 2008 como Grupo de Pesquisa. Surgiu como resultado de pesquisas na área de gêneros realizadas por mestrandos do Curso de Letras (UFPI), orientados pelo Professor Doutor Francisco Alves Filho. Em 2013 o Grupo tornou-se oficialmente um núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Piauí. Diante das várias pesquisas realizadas pelo Grupo, nasceu a necessidade de socializar e discutir os resultados desses estudos, o que culminou com a criação do I Cogite - Colóquio sobre Gêneros & Textos, realizado em 2011.

O Cogite vem se firmando como um evento de divulgação de pesquisas e de discussão teórica sobre gêneros e textos e suas relações com a vida social, e se configura como um espaço em que as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo Cataphora são divulgadas e discutidas com outros pesquisadores, professores e estudantes.

As duas primeiras edições do Cogite aconteceram em 2011 e 2012, tendo sido os dois eventos restritos a apresentações e pesquisas realizadas pelo Grupo Cataphora. Já em 2013 o III Cogite avançou, abrindo espaço para apresentações de trabalhos de pesquisadores externos ao Núcleo. Assim foram organizados grupos temáticos abrangendo as seguintes áreas: "Gêneros do Discurso", "Texto, Referenciação e Construção de Sentidos" e "Os gêneros na Perspectiva da Análise do Discurso". Neste III Cogite, também pela primeira vez, os trabalhos apresentados serão publicados em ANAIS.

A realização do III COGITE atende à necessidade da promoção de reuniões científicas que visam discutir temáticas bem delimitadas de modo a se avançar teórica e metodologicamente na abordagem de fenômenos relacionados à escrita do meio impresso e digital e sua relação com a vida sociocultural. Este evento também se justifica face à necessidade de fortalecer os grupos e núcleos de pesquisa locais — caso do Núcleo Cataphora — contribuindo para a formação e fixação de jovens pesquisadores em nosso Estado

O III Cogite, dentre outros objetivos, busca divulgar os fundamentos teóricos e as ferramentas metodológicas da Teoria Retórica de Gênero e das Teorias sócio-discursivas de viés bakhtiniano, divulgando as pesquisas produzidas no interior do Núcleo Cataphora (UFPI), notadamente aquelas que visam o estudo da forma (estrutura), do propósito e do tema dos mais diversos gêneros. Assim, promove um espaço de discussão teórico-metodológica de questões que gravitam em torno das práticas sociais de linguagem.

Comissão Organizadora



SUMÁRIO

UMA REFLEXÃO ACERCA DO LETRAMENTO E DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	6
O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA E A FORMAÇÃO LETRADA DO EDUCANDO	19
O CABEÇA DE CUIA CONTEMPORÂNEO: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS DO GÊNERO ENTREVISTA, NA IMPRENSA PIAUIENSE.....	33
A RETÓRICA NO GÊNERO PETIÇÃO INICIAL	49
A PRESENÇA DE FATORES DE TEXTUALIDADE DENTRO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: MÚSICA EPITÁFIO DA BANDA TITÃS E POESIA TEMPO DE MÁRIO QUINTANA.....	62
GÊNEROS DA ESFERA DO ARGUMENTAR EM LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	76
MANUAIS DE REDAÇÃO – DE INSTRUMENTO LINGUÍSTICO A GÊNERO DISCURSIVO	89
O ETHOS NO GÊNERO ROMANCE: AS IMAGENS DO PIAUIENSE NOS DISCURSOS DE TEODORO BICANCA, DE RENATO CASTELO BRANCO	103
MULTIMODALIDADE E REFERENCIAÇÃO NO GÊNERO COMENTÁRIO	115
LINGUAGEM E PUBLICIDADE: RELAÇÕES DIALÓGICAS DE UM DISCURSO	128



UMA REFLEXÃO ACERCA DO LETRAMENTO E DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Francildo Paiva Santos (UFPI)²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o letramento e também como o livro didático de português tem abordado os gêneros textuais, bem como analisar de forma crítica como esse livro trabalha esses gêneros contemplando o letramento, ou seja, preocupando-se em inserir atividades do cotidiano da vida do aluno nos exercícios do livro, mostrando a função social do gênero trabalhado, e, sobretudo motivando o aluno a produzir textos condizentes com a sua realidade social. Analisarei o livro “Português Ensino Médio” da Editora Scipione, que tem como autor José de Nicola (2005), livro este usado atualmente na cidade de Esperantina Piauí em uma escola pública. O livro é dividido em três partes, sendo que a primeira contém oito capítulos, a segunda é composta por nove e a terceira por dez. Analisarei apenas o capítulo três que fica na parte “dois” do livro, que trata dos gêneros textuais no cotidiano. Essa análise está fundamentada em autores como Kleiman (2005), Marcuschi (2008), Soares (1998), dentre outros. Esperamos com essa discussão, uma ligação maior dos conhecimentos produzidos na academia com a política pedagógica da escola pública, com a intenção de favorecer uma aprendizagem mais significativa para o aluno oriundo de camadas populares, que deve se adequar aos letramentos propostos pela escola, muitas vezes, descontextualizados e sem ligação com os letramentos aprendidos na comunidade onde vive.

Palavras chave: Letramento. Gêneros textuais. Função social.

1 Considerações Iniciais

Esta análise é uma reflexão sobre como o livro didático de português (LDP) vem abordando a questão dos gêneros textuais. Ela é relevante porque nos leva a observar se os gêneros tratados nesse livro consideram a perspectiva do letramento e da funcionalidade dos mesmos na vida do aluno fora da escola, ou se esses gêneros são voltados apenas para o contexto de sala de aula, como meros trabalhos escolares avaliativos.

O livro escolhido para análise, “Português Ensino Médio”, da Editora Scipione, tem como autor José de Nicola (2005). O livro é usado atualmente na cidade de Esperantina em uma escola pública. A análise de um livro didático trabalhado nesta cidade com alunos do Ensino Médio é relevante porque, no contexto piauiense, não temos muitos trabalhos voltados para cidades do interior, visto que a maioria das pesquisas referentes à análise de

¹ Artigo produzido na disciplina Seminário IV: Materiais didáticos de língua portuguesa, ministrada na UFPI, em 2011/2, pelo professor Dr. Wellington Borges.

² Graduando em Letras Português da UFPI.

livros didáticos foi feita nos grandes centros. É importante que conheçamos também um pouco sobre como o LDP trabalha com gêneros textuais em um contexto de uma cidade pequena, se comparada às capitais brasileiras.

Conforme Kleiman (2005), “o letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita”. Essa imersão do aluno no mundo da escrita só terá sentido para ele, se forem adotadas práticas de leitura e de escrita adequadas à sua realidade social. É bom que o aluno conheça os gêneros que circulam no meio em que vive, ou seja, aqueles de que fará uso na resolução de problemas do cotidiano, pois os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), são os textos que encontramos em nossa vida diária, os textos que fazem parte de nossa realidade.

O aluno que vive em um contexto de letramento é aquele que, segundo Kleiman (2005), participa das práticas sociais em que se usa a escrita. E isso é importante quando o LDP, através dos textos nele trabalhados, incentiva o aprendiz para a função do gênero, para a utilização deste em situação de uso na sociedade e não apenas na escola.

Este trabalho está organizado em três seções. Na primeira e na segunda seção, respectivamente, discorrerei sobre letramento e gêneros textuais na concepção de alguns teóricos. A última seção trata da análise do capítulo três do livro já citado.

2 O que é letramento?

Desenvolver atividades que visem o letramento do aluno é fazer com que ele interaja com a língua escrita, é mostrar para ele os usos e funções dessa escrita. Conforme Antunes (2003, p. 47), “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes”. Essa afirmação de Antunes nos remete aos contextos específicos em que a escrita deve ocorrer segundo as suas variações. E o texto não existe por acaso, e sim para cumprir funções comunicativas que são importantes para a sociedade.

Sabemos que, muitas vezes, os textos abordados no LDP não focam a funcionalidade que os mesmos têm ou deviam ter na vida do aprendiz. Percebe-se, então, que a abordagem dos gêneros textuais no LDP não favorece um ensino condizente com o aluno, ou seja, que contempla o letramento. Segundo Kleiman (2005, p. 05), “letramento é

um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

Kleiman é bem enfática ao afirmar que a aprendizagem do aluno não deve se restringir apenas à escola, pois deve haver uma conexão com a vida real dele. Assim letramento é trazer atividades que atendam as necessidades que os aprendizes têm em suas vidas diárias. Muitos livros de Português ainda trazem atividades que não contemplam o letramento e muitos alunos sentem dificuldades quando se deparam diante de situações que devem resolver na vida prática. É interessante ressaltar que é sempre bom estarmos atentos para refletirmos quanto à concepção de letramento, pois uma pessoa que é letrada hoje, amanhã poderá não ser mais.

Sobre isso, Soares (1998, p. 90) nos diz que “à medida que as condições sociais e econômicas mudam, também as expectativas em relação ao letramento mudam, e aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não sê-lo em outro.”

Isso ratifica que deve haver uma reflexão em relação às atividades contidas no LDP, que deveria acompanhar os avanços da sociedade que está sempre em mudança. Estamos na era da informática, dos torpedos via internet e nossos alunos constantemente se deparam com essas tecnologias e precisam estar atentos para o seu uso, caso contrário, não se adequarão ao padrão exigido pelo mercado. O que percebemos é que o LDP precisa se ajustar à vida de um aluno em pleno século XXI, que o ajude a manter-se mais ativo na sociedade. O que encontramos em muitos livros de português são atividades sem ligação com o aluno, que não o induzem a fazer questionamentos, que não buscam introduzir o dia-a-dia dele nas folhas do livro.

Dessa forma, letramento é dar sentido para a escrita e a leitura do aluno. É o professor escrever um texto no quadro que é condizente com sua realidade social, é incentivá-lo a ir além das páginas do livro. É interessante notar que alguém que sabe ler e escrever não necessariamente é uma pessoa letrada, pois ser letrado não é apenas saber ler e escrever, mas apropriar-se da leitura e da escrita. Vejamos na análise de Soares:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 1998, p. 39).

Essa afirmação de Soares é interessante no sentido de que suscita a diferença entre alfabetizado e letrado. O aluno que sente dificuldades em portar-se no dia-a-dia em relação aos usos da escrita, mas lê uma frase, pode ser apenas alfabetizado. Enquanto que o aluno letrado, além de saber ler e escrever comporta-se de forma diferente daquele, resolvendo problemas diários que envolvem a escrita e a leitura, sem precisar recorrer a terceiros.

Com isso, fica evidente que os livros didáticos deviam abordar mais questões referentes ao aluno, que é um ser que vive em uma sociedade e constantemente se depara com problemas aos quais precisa resolver. Os nossos alunos precisam saber o sentido e a função do texto que o livro apresenta e de um significado para tal texto. E os textos precisam estar adequados ao aluno e o ideal seria um texto extraído do contexto de vida deles.

Sabe-se que pesquisas feitas sobre letramento apontam que se pode observar no cenário educacional um aprendiz letrado apenas em relação ao contexto escolar, que sabe escrever e atender as exigências da escola, comportando-se de maneira formal. Mas quando lhe são apresentadas situações do cotidiano que envolvem a leitura e a escrita, esse estudante não consegue, de forma satisfatória, resolver o problema que a situação exige que o faça.

Percebemos então que as atividades trabalhadas na escola através do livro didático servem apenas para resolver os problemas da própria escola, não servindo para eles se beneficiarem fora dela. Muitos alunos saem da escola escrevendo textos de acordo com uma estrutura rigorosa. E vale ressaltar que, mesmo assim, sentem muitas dificuldades na hora de escrever, pois a preocupação com a estrutura do texto é a prioridade, deixando de lado o sentido do texto e a função social do mesmo.

3 O sentido dos gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa

É sabido que os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN) já vêm abordando a questão dos gêneros textuais há alguns anos. E esta não sendo nenhuma novidade, faz-se necessário abordar em nosso estudo o quanto os gêneros textuais trabalhados de acordo

com a realidade do aluno podem promover uma aprendizagem mais significativa, condizente com a sua realidade.

Todos nós, quando falamos ou escrevemos, usamos a língua. E não usamos essa língua de forma a não querer nada, a não visar nada, sempre estamos querendo ou objetivando alguma coisa. E quando organizamos isso de forma a querer comunicar, seja oralmente, dispondo-se dos gêneros orais, seja escrito, através dos gêneros escritos, estamos nos apoderando de um gênero. Marcuschi se reporta aos gêneros como:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Marcuschi define, então, os gêneros como aqueles que encontramos expostos em nosso cotidiano, que circulam na nossa sociedade. Esses gêneros são relevantes porque devem ter um sentido, um significado, e eles só circulam porque são construídos historicamente, ou seja, é um determinado grupo que os utiliza de acordo com as suas necessidades. Eles não existem por acaso, e sim em função de determinada sociedade.

É importante explicar como no ensino de língua materna, através do auxílio do LDP, se tem dado uma importância enorme à forma em que o texto deve ser escrito pelo aluno e aos seus aspectos gramaticais. O que acontece é que os alunos sempre gostam de perguntar ao professor, quando solicitados a escrever um texto, se o que eles vão escrever é uma dissertação. Isso só corrobora o que está arraigado no ensino por muito tempo, um ensino voltado para a estrutura do texto, de forma argumentativa e que se esquece de contemplar o conteúdo e a função social do mesmo na realidade do aluno. A estrutura do texto e os aspectos gramaticais são importantes, contudo não são prioridades.

É bom que o aluno conheça a relevância de seu texto na escola e também fora dela e não veja a atividade de produção textual apenas como uma tarefa escolar. Vejamos a reflexão de Antunes:

É evidente que, se não se consegue descobrir o texto e suas regularidades, também não se descobre a língua na sua dimensão funcional de atividade interativa. Daí que continuou, em grande parte das escolas, a experiência inócua e frustrante de um estudo de língua que parece esgotar-se em exercícios de classe e

deveres de casa, que pouco ou nada têm de discursivos, de textuais, de interativos e funcionais. (ANTUNES, 2009, p. 53).

A reflexão de Antunes confirma a perspectiva escolar tradicional em que se trabalha com a produção de texto voltado para o âmbito da própria escola. E quando se trabalha com gêneros textuais isso não é diferente, pois acontece que, em muitos casos, os alunos não sabem o quê, o porquê e para que serve o texto que escrevem.

Dito isto, é importante que os gêneros textuais tenham um sentido nas aulas de língua portuguesa e, mais precisamente, nos livros de português, onde o aluno deve conhecer a funcionalidade dos textos e o propósito comunicativo dos mesmos. E o que o nosso estudo frisa aqui é que muitas vezes os gêneros textuais são trabalhados nos livros didáticos como meros textos, que estão lá apenas para preencher certo espaço e dar a ideia de que o livro está tratando daquele assunto. Os gêneros devem ser trabalhados de forma que venham promover a interação na sala de aula e também fora dela.

Outra confusão feita no ensino de língua materna é confundir tipos textuais com gêneros textuais. Marcuschi (2008) distingue muito bem os gêneros textuais dos tipos textuais. Vale também mencionar a sua concepção de tipos textuais:

O tipo caracteriza-se muito mais como sequências lingüísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Enquanto os gêneros textuais são ilimitados, os tipos são limitados. Os gêneros são textos em si materializados. Entretanto, podemos encontrar os tipos textuais nos próprios gêneros textuais, ou seja, cada gênero tem um tipo textual, que pode ser argumentativo, narrativo, descritivo.

4 Análise do capítulo três

Imbuído das teorias já estudadas e da visão de letramento que considera as vivências do aluno, farei uma análise do capítulo três, que fica na parte “dois” do livro

“Português Ensino Médio”, da Editora Scipione, que tem como autor José de Nicola (2005). Esse capítulo trata dos gêneros e tipos textuais no cotidiano.

Inicialmente, gostaria de destacar que o autor do livro deixa bem claro, ao trabalhar com os gêneros, a diferença entre os tipos textuais e os gêneros textuais, como proposto por Marcuschi (2008), em que os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (p.154-155) e os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária (p.155).

Assim, encontramos na página 157 do capítulo três:

Quadro 01 — Atividade de leitura do livro (p.157, trecho adaptado)

Os gêneros textuais são os tipos de textos efetivamente produzidos em nossa vida cotidiana com características gerais comuns (formato, sequência ou estrutura linguística, assunto) facilmente identificáveis. Intimamente relacionados às práticas sociais de uma comunidade, os gêneros textuais:

- São inúmeros, tanto quanto o são as práticas sociais;
- São relativamente estáveis, tão estáveis quanto às práticas sociais a que servem. Enquanto a prática social estiver em vigor, o gênero textual a ela associado circulará. Assim, como a vida em sociedade está sempre em mudança e evoluindo, novos gêneros nascem, outros desaparecem e outros se mantêm.

Os Tipos Textuais

Chamadas tipos textuais, essas composições lingüísticas têm como características a predominância de certas estruturas sintáticas, tempos e modos verbais, classes gramaticais, combinações, etc., de acordo com sua função e intencionalidade. Se os gêneros textuais são inúmeros, podemos identificar um número limitado de tipos textuais. Nesta coleção trabalharemos com cinco deles: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou expositivo, injuntivo ou instrucional.

Assim observa-se, no quadro acima, que o autor do livro, abordando essa diferença, evita uma confusão que muitas vezes é feita na escola, que é confundir os tipos textuais com os gêneros textuais. E quando o autor aborda essa diferença isso se torna bastante positivo para o ensino, uma vez que o aluno fará essa distinção. O autor também explica na página 160 do referido capítulo sobre as sequências textuais, mostrando que os gêneros textuais podem apresentar sequências de mais de um tipo textual, embora um prevaleça.

Veja então, a explicação sobre sequências textuais na página 160 do referido capítulo:

Quadro 02 — Atividade de leitura do livro (p. 160, trecho adaptado).

<p>Sequências textuais</p> <p>Quando falamos em tipo textual, utilizamos o adjetivo predominante. Observe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero romance – tipo textual predominante: narrativo • Carta de opinião – tipo textual predominante: argumentativo • Manual de instruções – tipo textual predominante: injuntivo <p>Mas por que dizemos que em determinado gênero predomina tal tipo textual? Porque num tipo textual narrativo, como por exemplo, uma crônica, podemos ter, em determinada passagem, uma sequência descritiva; em outra, uma sequência argumentativa; etc.</p> <p>Por isso é importante trabalhar com a noção de sequências textuais, já que os textos podem ser montados com sequências de mais de um tipo textual, embora um prevaleça.</p>
--

Analisando o quadro acima, percebemos a explicação do autor sobre as sequências textuais.

Verificando, agora, aspectos não muito favorecedores para o ensino que vise o letramento, não deixo de mencionar que o autor, apesar de ter citado no referido capítulo gêneros textuais como a carta, conversa telefônica e notícia de jornal, não trabalha com profundidade esses gêneros, aliás, não encontramos no capítulo nenhum modelo deles.

O quadro abaixo apresenta os gêneros textuais citados no capítulo, bem como os modelos apresentados pelo autor:

Quadro 03 — Gêneros textuais

Gêneros textuais citados no capítulo	Modelos apresentados no capítulo
Receita	X
Conversa telefônica	
Notícia de jornal	
Carta	
Recibo	
Bula de remédio	
Sermão	
Manual de instruções	
Biografia	X
Legenda de tela	X
Manifesto	X
Verbete de dicionário	X
Diário	X
Crítica	X
Conto	

É interessante notar que, durante todo o capítulo, o autor mostrou apenas modelos dos gêneros listados na coluna da direita, e não se vê nenhuma atividade de produção textual referente a eles. Com isso, o aluno pode se questionar sobre o porquê da leitura e visualização desses gêneros no LDP, se isso não traz nenhum sentido e significado para ele.

Apesar de o autor abordar um pouco o gênero receita, inclusive mostrando modelo desse gênero, como se vê listado na tabela acima, não há também nenhuma atividade que motive o aluno a produzir o gênero receita. O aluno apenas visualiza no livro um modelo de receita culinária, não sendo estimulado para a produção desse gênero.

Vejamos um dos modelos de receita da página 156 do capítulo três:

Quadro 04 — Atividade de leitura (p.156)



Pão com tomate e presunto Pata Negra
Por Rafael Rios Escaloni

Ingredientes
(4 porções)
8 fatias grandes de pão caseiro
4 tomates maduros
120 ml de óleo de oliva extravirgem espanhol
150 g de presunto cru espanhol Pata Negra cortado em finas fatias
Dentes de alho sem casca para passar no pão

Decoração
Couve cozida, cortada em finas tiras

Preparo

- Torre levemente as fatias de pão.
- Passe o alho sobre cada uma das fatias, esfregando delicadamente.
- Em seguida, corte os tomates ao meio e esfregue a polpa sobre as torradas.
- Regue as fatias com o óleo de oliva extravirgem e disponha sobre as fatias de presunto Pata Negra.
- Decore o prato com a couve e sirva.

Revista Guia, ed. 139, maio 2004 / http://www2.uol.com.br/guia/reportagens/139_dellrios_gastron

Na verdade, assim como no quadro acima, o que encontramos em todo o capítulo são abordagens de gêneros voltados para a sua estrutura, esquecendo de que a linguagem, como citado por Antunes (2009, p. 49), "é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos". O autor do capítulo não explora os textos no livro de forma que o aluno tenha em mente aquele texto para ser usado

no meio em que ele vive, de forma que aquele texto tenha uma funcionalidade, uma utilidade na resolução de seus problemas da vida real.

Prova disso são as inúmeras perguntas contidas nas atividades voltadas para a estrutura do gênero, como veremos adiante ao analisar uma das atividades do capítulo. Observamos também a preocupação do autor em explicar detalhadamente os tipos textuais e alguns gêneros. O que pretendo com isso é uma discussão sobre a atenção demasiada que os livros didáticos têm dado a esse aspecto, esquecendo-se de mostrar para o aluno a funcionalidade dos gêneros e a sua relevância no contexto social.

Percebe-se também no capítulo a escassez de gêneros textuais presentes no dia-a-dia dos alunos, como: bilhetes, recados, convites, lista de compras, bulas de remédios, e muitos outros. Observa-se, ainda, que com os gêneros que o autor trabalha não se vê nenhuma referência deles no uso social, ou seja, não há no capítulo nenhuma atividade que desperte no aluno o desejo de escrever com alguma finalidade, com algum propósito.

Agora, vejamos a análise de uma atividade do capítulo em que se presume, depois de um estudo do mesmo, que o autor está trabalhando com gêneros textuais.

Atividade da página 162:

Quadro 05 — Atividade de leitura (p. 162)

ATIVIDADES

1. Leia com atenção o texto abaixo:

a) Qual é o **gênero** textual e quais são as características que nos permitem identificá-lo?

b) Pensando no texto como um todo, qual é o **tipo** textual que predomina? Justifique sua resposta.

c) Pensando nas falas, qual é a **seqüência** textual que predomina?

d) Observe com atenção o primeiro quadrinho: Calvin está fazendo uma pergunta, mas sua intenção não é a de obter uma informação. Qual é, então, sua intenção? Como você classificaria essa seqüência?

e) No terceiro quadrinho, Calvin faz mais uma pergunta a sua mãe. Qual é a sua intenção? Como você classificaria essa seqüência?

f) Observando o quarto quadrinho, responda: Calvin conseguiu atingir suas intenções? Explique.

O mais interessante dessa atividade é que em nenhuma parte do capítulo o autor mencionou o gênero história em quadrinho e nem muito menos as suas características. Então, o aluno deve identificar o gênero textual da atividade e as características do mesmo, sem ter tido um estudo desse gênero.

O autor se detém a fazer perguntas para o aluno referente às classificações, como o tipo textual do gênero e a sequência predominante. Isso seria importante depois de um estudo que mostrasse para o aprendiz a função do gênero história em quadrinho e a sua relevância para o ensino.

Ressalto que todas as outras atividades do capítulo seguem a mesma linha, voltadas para a estrutura do gênero e não para a sua função social. Há apenas uma atividade que pede para o aluno redigir uma página de um diário, e essa atividade é descontextualizada. Para atender as demandas de letramento, o aluno deveria escrever uma página de diário sobre seu dia-a-dia, ou contando os acontecimentos da sua cidade.

Vejamos a atividade na página 163 do capítulo três:

Quadro 06 — Atividade de leitura (p. 163)

Z. (UFMG)

Como se conjuga um empresário

Acordou. Levantou-se. Aprontou-se. Lavou-se. Barbeou-se. Enxugou-se. Perfumou-se. Lanchou. Escovou. Abraçou. Beijou. Saiu. Entrou. Cumprimentou. Orientou. Controlou. Advertiu. Chegou. Desceu. Subiu. Entrou. Cumprimentou. Assentou-se. Preparou-se. Examinou. Leu. Convocou. Leu. Comentou. Interrompeu. Leu. Despachou. Conferiu. Vendeu. Vendeu. Ganhou. Ganhou. Ganhou. Lucrou. Lucrou. Lucrou. Lesou. Explorou. Escondeu. Burlou. Safou-se. Comprou. Vendeu. Assinou. Sacou. Depositou. Depositou. Depositou. Associou-se. Vendeu-se. Entregou. Sacou. Depositou. Despachou. Repreendeu. Suspendeu. Demitiu. Negou. Explorou. Desconfiou. Vigiou. Ordenou. Telefonou. Despachou. Esperou. Chegou. Vendeu. Lucrou. Lesou. Demitiu. Convocou. Saiu. Chegou. Beijou. Negou. Lamentou. Justificou-se.

Dormiu. Roncou. Sonhou. Sobressaltou-se. Acordou. Preocupou-se. Temeu. Suou. Ansiou. Tentou. Despertou. Insistiu. Irritou-se. Temeu. Levantou. Apanhou. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Rasgou. Engoliu. Bebeu. Dormiu. Dormiu. Dormiu. Acordou. Levantou-se. Aprontou-se...

MINO, In: PINILLA, A.; RIGONI, C.; INDIANI, M. T. *Coesão e coerência como mecanismos para a construção do texto*. Disponível em: www.pead.letras.u0frj.br/tema09/conceitodecoesao.html. Acessado em 7 jun. 2004. (Texto adaptado.)

Suponha que o personagem desse texto tem uma secretária que, além de muito formal e metódica, é anticapitalista. Ela mantém o hábito de anotar, em seu diário, reflexões sobre o dia-a-dia do empresário retratado nesse texto.

Redija uma página do diário da secretária, em que ela manifesta uma visão crítica em relação ao comportamento do empresário.

GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS NO COTIDIANO | CAPÍTULO 3 | 163

Essa atividade é exposta para o aluno, mas em um contexto totalmente diferente do dele. O aluno deve supor que o personagem desse texto tenha uma secretária muito metódica e escrever uma página do diário dessa secretária. O que devia ser mostrado era

uma explicação antes, no desenrolar do capítulo, sobre o gênero diário e pedir ao aluno em uma atividade, logo em seguida, que escrevesse, por exemplo, sobre os acontecimentos de sua vida ou de seu bairro, assim ele passaria a entender melhor a função do gênero diário.

5 Considerações Finais

O que se pode concluir do nosso trabalho e das análises feitas é que deve haver uma maior atenção em relação ao estudo dos gêneros textuais abordados no LDP. Percebemos que o capítulo três do livro analisado não apresentou um estudo sobre os gêneros textuais de forma mais aprofundada. O autor do livro ainda visou um ensino que considera a estrutura dos gêneros textuais, sem antes atentar para o seu uso e função na vida real do aluno.

De que adianta o estudante saber identificar os tipos textuais predominantes nos gêneros e não saber a função social deles? E nem produzir textos voltados para a sua realidade? Com isso fica evidente que, como profissionais e estudantes de língua portuguesa, sempre devemos fazer essas análises e reflexões a respeito dessa abordagem dos gêneros textuais no LDP. Verificar se os gêneros trabalhados no LDP condizem com a realidade do aluno, se esses gêneros os ajudam a resolverem situações-problemas da vida prática, ou seja, se está de acordo com um ensino que considera o letramento.

É função do professor, sempre que necessário, estar atento para essas análises e reflexões, pois é ele quem prepara a aula e adota o LDP. E ele, sempre que necessário, deve mudar o seu plano de aula, quando encontrar no LDP atividades descontextualizadas da vida do aluno e um ensino dos gêneros textuais que não visa o letramento.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** [SL] Cefiel/IEL/Unicamp. 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p. (Educação lingüística; 2).

NICOLA, José de. **Português: ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2005. (volume 1).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125p.



O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA E A FORMAÇÃO LETRADA DO EDUCANDO

Francisco Renato Lima¹ (Faculdade Darcy Ribeiro/Universidade Federal do Piauí -UFPI)

fcorenatolima@hotmail.com

Resumo: Norteadado por uma perspectiva de ensino com foco no letramento do educando, este estudo tem como objetivo apresentar as possibilidades de articulações didático-pedagógicas em sala de aula, por meio do gênero textual fábula na construção de conhecimentos dialéticos, em uma sociedade plural. O letramento constitui-se na capacidade de interação social e crítica com diferentes mídias de comunicação oral e escrita da língua. Neste entendimento, a escolha do gênero textual fábula possibilita significativas progressões na aprendizagem, visto que apresenta uma estrutura narrativa breve, de linguagem simples, que traz uma moral e um ensinamento de caráter educativo e social, que contribui para a formação de opinião crítica, reflexiva e letrada do educando. Tais proposições bibliográficas, de caráter qualitativo, ancoram-se em aportes teóricos, como Bakhtin (2000), Bronckart (2006), Costa (2009), Dolz; Schneuwly (2004), Kleiman (1995), Koch (2002), Marcuschi (2005), Rousseau (2004), Soares (2003); dentre outros. Trabalhar com o gênero textual fábula em sala de aula é uma possibilidade de mobilizar os conhecimentos de mundo, os saberes vivenciais de oralidade e escrita que fazem parte do repertório sociolinguístico do educando, levando-o a assumir a posição de sujeito letrado. O insucesso na formação letrada, em muito se deve a falta de investimento em práticas multiculturais de leitura e escrita. Desta forma, a escola deve incluir em seu currículo, a urgência no desenvolvimento de práticas educativas aliadas às diferentes tecnologias linguísticas (gêneros textuais) que levem ao letramento crítico. Aponta-se, portanto, neste estudo, a fábula como rico instrumento a ser trabalhado em sala de aula, graças ao seu sentido moralizante, desencadeador de aprendizagens, não apenas para o contexto escolar, mas para a vida do educando, no exercício da democracia e da cidadania.

Palavras chave: Gêneros textuais. Fábula. Letramento.

1 Considerações Iniciais

“Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas...”.

(Carlos Drummond de Andrade)

A formação do sujeito perpassa por diferentes variáveis e dimensões de caráter social e crítico. Perspectiva que se vislumbra por meio de um ensino que o promova nas habilidades de letramento, a partir de sua promoção e inserção social de forma crítica e dinâmica no contexto em que se situa. Letramento revela-se então, como caminho

¹ Pedagogo (FSA/2012). Especializando em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Inclusiva com Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Darcy Ribeiro. Graduando em Letras - Português e Francês (UFPI). Com experiência docente na rede pública e privada de ensino.

atitudinal na construção do sujeito, enquanto ser legítimo de criação e recriação do pensamento humano historicamente construído.

A tematização dessa questão, ganha contorno nos discursos educativos e linguísticos que buscam a construção de um ensino pelo estudo de gêneros textuais, na perspectiva do letramento, desde as séries iniciais da alfabetização da criança. Em via deste entendimento, aponta-se para a fábula, como possibilidade de articulação pedagógica em sala de aula, que proporciona significativas progressões na aprendizagem, por apresentar características favoráveis ao trabalho pedagógico no início do processo de alfabetização do educando. De estrutura narrativa breve, linguagem simples, traz uma moral e um ensinamento de caráter educativo e social, contribuindo para a formação de opinião crítica, reflexiva e letrada.

Situado na linha temática entre Educação e Estudos da Linguagem, este artigo tem como objetivo apresentar as possibilidades de articulações didático-pedagógicas em sala de aula, por meio do gênero textual fábula na construção de conhecimentos dialéticos, em uma sociedade plural.

Dentro desta perspectiva, este estudo bibliográfico, de caráter qualitativo, apoia-se na linha de argumentação teórica dos estudos de Bakhtin (2003), Bazerman (2006), Bronckart (2006), Dolz; Schneuwly (2004), Lajolo (2009), Kleiman (1995), Koch (2002), Marcuschi (2005), Rousseau (2004), Soares (2003); entre outros que trazem uma compreensão substancial, clara e objetiva acerca da temática abordada.

A estrutura desta escrita atende ao seguinte encadeamento de ideias: primeiro apresentam-se as perspectivas teóricas do letramento na formação do letramento; apontam-se os gêneros textuais como elementos fundamentais no processo de alfabetização e letramento dos educandos; em seguida elegem-se as particularidades da fábula na construção de um trabalho pedagógico orientado para o letramento dos sujeitos, a partir do exemplo de uma fábula, apontando para as possíveis articulações que podem ser feitas a partir de sua utilização em sala de aula; e conclui-se reafirmando a importância dos gêneros textuais, em especial, a fábula, a serviço de uma educação para a formação moral e exercício da cidadania.

2 Letramento na formação do educando: perspectivas teóricas

Propor uma reflexão sobre o letramento por meio de diferentes mídias e recursos didático-pedagógicos na formação do educando, pressupõe uma teorização acerca de sua trajetória de legitimação histórico-conceitual, que o aponta intimamente ligado ao conceito de alfabetização, esta numa perspectiva linear e vertical de codificação e decodificação das letras, palavras e frases. Porém, atualmente, dentro do campo educativo e linguístico, tratar de letramento significa invocar as incursões para o curso da significação e significado da dimensão linguística na vida do sujeito. O alargamento desta compreensão é dado por Soares (2003, p. 03):

[...] dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A compreensão da importância do letramento na formação do educando, principalmente na fase inicial da alfabetização, constitui-se como traçado teórico delineador do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, sob a perspectiva de uma formação crítico-reflexivo, em um processo de construção dos sentidos a respeito da reorganização da linguagem, como mecanismo de expressão e comunicação humana.

O ensino na perspectiva do letramento deve garantir que os educandos apropriem-se da linguagem em diferentes contextos de participação e inserção social, por meio de uma concepção pedagógica que compreenda os diferentes gêneros textuais. De acordo com Kleiman (1995), as diversificadas atividades desenvolvidas pela escola devem intencionalizar uma formação letrada do sujeito, com vistas a redimensionar sua atuação social, outorgando-lhe um sentido de criticidade e dinamismo na interpretação da língua em suas diferentes expressões: escrita ou falada; tendo em vista que a escola, enquanto instituição sistematizadora do saber, tem a função de oportunizar ao educando situações de acesso a

leitura e escrita de maneira formal, institucionalizada e apoiada nos referenciais de ética, cidadania e dignidade, ampliando a cultura subjacente ao educando e ao mesmo tempo ampliando sua cultura organizacional e curricular.

Assim, o professor deve organizar as atividades de ensino por meio de seqüências didáticas que possibilitem ao aluno a interação e integração às práticas letradas de aprendizagem, levando em consideração que a natureza do letramento consiste da construção de aspectos sócio-históricos da língua falada e escrita, através da elaboração de formas e contextos diferenciados, já que ele não é uma metodologia ou uma receita com “modos de fazer”, mas um estado ou condição humana adquirida pelas relações sociais formais ou informais do meio em que o indivíduo vive, e que através da leitura, passa a interpretar e transformar o mundo, de maneira a inserir-se como sujeito autêntico de sua história e da sua sociedade, buscando melhores condições de participação e sobrevivência.

O sujeito letrado se constrói de outra forma na sociedade, para além dos muros da ignorância e dos pré-conceitos arcaicamente construídos. É um ser pensante sobre o seu mundo, buscando organizar o espaço de interlocução com a palavra e os sentidos que ela transmite. Ser letrado é reconhecer a si mesmo e o mundo como estruturas interconexas de leitura para a vida, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Desta forma, letramento deve ser construído ao longo de todo o processo escolar, começando pelas atividades alfabetizadoras de ensinar a ler e escrever nas séries iniciais, de modo que a criança se aproprie com segurança dos mecanismos da língua materna, exprimindo-se corretamente, pelo domínio da fala e escrita, sendo capaz de interferir socialmente nas diversas situações a que for submetido, visto que “é apenas por ocasião do ato de ler, isto é, quando a linguagem confiada a letras, espaços e sinais de pontuação volta à vida através do olhar humano, que escrita e fala evidenciam o pacto que as entrelaça” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 20).

Deste modo, saber ler, escrever e ser letrado, não apenas para a codificação e decodificação dos signos linguísticos, mas para a vida, vai além do domínio de um instrumento, de uma ação mecânica, mas é uma ação social, integrada às práticas sociais, em que o sujeito traz para a escola aquilo que vivencia do cotidiano, e ao entrar em contato

com o conhecimento formal da escola, amplia as percepções de mundo e modifica suas ações, através de práticas significativas de letramento social.

3 Gêneros textuais e ensino da língua no início do processo de alfabetização do educando

Diferentes perspectivas teórico-metodológicas têm sido construídas em torno de uma alfabetização letrada. A literatura é vasta e aponta para a utilização de diferentes estratégias e recursos que privilegiem um ensino dinâmico e interdisciplinar, ou seja, uma perspectiva de letramento pela articulação de diferentes gêneros textuais, problematizando as questões sociais a partir dos sentidos e possibilidades apresentadas pelo texto.

O diálogo entre diferentes tipologias e gêneros textuais representa uma interface de fundamental relevância para a organização do ensino da língua, de modo que os educandos percebam as diferentes construções teóricas com as quais a língua se apresenta na sociedade. Na escola “o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 76). Desta forma, uma prática efetiva de alfabetização e letramento consiste em fazer com que o educando se aproprie do sistema alfabético e ortográfico da língua materna, ao tempo em que alcança plenas condições de uso linguístico em diferentes textos e contextos. Saraiva (2001, p. 33), aponta para o fato de que:

O grande desafio proposto ao professor é alfabetizar crianças tendo o texto como unidade básica e ensinar a ler e escrever a partir da reflexão sobre o processo envolvido na alfabetização. A autonomia na leitura desenvolve-se com o aumento da experiência, na medida em que ocorre a ampliação de conhecimentos que servem de apoio à identificação das palavras, de frases e de modalidades de texto.

“Acolhendo o conceito de textos como representando *gêneros*, e não apenas *tipos*, o ensino da língua materna passa a reconhecer e desenvolver diferentes práticas discursivas” (COSTA, 2009, p. 7, grifos no original), no intuito de adotar os gêneros textuais como caminho metodológico para uma aprendizagem significativa, em que o educando seja partícipe autônomo no próprio projeto de construção do saber.

Conforme Costa (2009), o professor precisa conhecer a diferença entre tipos e gêneros textuais, de forma que as atividades de sala de aula alcancem um sentido maior para os educandos e promovam a aprendizagem. Concordando com este autor, Marcuschi (2005, p. 22-23) torna clara essa distinção, fundamental para o trabalho docente:

[...] usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

[...] usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, [...].

Os gêneros textuais se constroem pela interação social entre os indivíduos, que marcam sua identidade e condição de sujeitos, através da linguagem em dinamismo e movimento. Funcionam como eixos norteadores da aprendizagem. Os conteúdos escolares quando dissolutos em forma de gêneros, ganham uma linguagem acessível à realidade do educando. É neste sentido que Bakhtin (2003, p. 302) aponta que os gêneros textuais assumem formas “mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua”, e, principalmente na fase de alfabetização, estas formas ajudam a construir um sentido para a aprendizagem dos menores.

Alfabetizar com letramento vai além da exploração mecânica de uma diversidade de gêneros textuais, apenas copiando-os, reproduzindo modelos prontos, mas prioriza a transformação sociocultural intencional gerada pela escola, com o propósito de transformar a ação alfabetizadora em um ato diferenciado, que leve o educando a sistematizar, confrontar, reivindicar e dialogar com os conhecimentos que são transmitidos pela escola. Nesse o processo,

[...] cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em

situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar. (BAZERMAN, 2006, p. 30).

Lançar mão de diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização é permitir que o sujeito da aprendizagem enverede-se pela pluralidade de formas com as quais se constrói sentidos de utilização da língua. A variedade de textos é imensa. Alguns dos mais apropriados para serem utilizados nas series iniciais, são a receita, livros literários infantis, contos, poemas, poesias, quadrinha, lendas, música, rótulos, cartazes, jornal e a fábula. Por isso, Dolz e Schneuwly (2004, p. 174) chamam a atenção para o fato de que, como professores:

[...] Falta-nos ainda escolher, dentre uma enorme variedade de gêneros, aqueles que podem, e talvez mesmo devam, tornar-se objeto de ensino. Já que o papel da escola é, sobretudo, o de instruir, mais que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal.

Nas trilhas do mesmo entendimento, Coscarelli (2007, p. 6) anuncia que:

A ideia de trabalhar em sala com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga consigo as condições de produção e recepção dos textos.

Deste entendimento direciona-se a discussão para a importância da fábula, como escolha inteligente para o desenvolvimento de ricas propostas pedagógicas em sala de aula, articuladas a um ensino para a construção de valores e ensinamentos para a vida. As fábulas apresentam características próprias, agregam simplicidades, riqueza de ensinamentos, adicionam prazer e sintonia com a leitura, fazendo com que os educandos encontrem um lugar para si naquele enredo e transformem-se em sujeitos autênticos de uma aprendizagem interacionista.

4 Fábula: o gênero textual a serviço do letramento

O mundo das ideias e o fantástico maravilhoso é um convite ao aprendizado. Entre animais que falam e que se comportam como gente, a imaginação ultrapassa limites e constrói saberes. Assim, a fábula, gênero textual que se coloca a serviço de uma formação para o letramento, caracteriza-se pela transposição de mundos entre o enredo fabuloso e a realidade do leitor. Este, quando em fase de aprendizagem, nas séries iniciais de alfabetização encontra terreno fértil para a construção de valores e a aprendizagem das primeiras letras e adquirir lições para a vida.

De acordo com Bronckart (2006, p. 103) “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. O trabalho espontâneo, porém intencional, com a fábula em sala de aula é uma possibilidade para explorar o letramento na vida dos educandos, aliando elementos lúdicos e pedagógicos que deem novos sentidos a aprendizagem. Virtudes, defeitos, conselhos, julgamentos de valores, moral, entre outros elementos característicos a compõem e servem para apreender a leitura e atenção do leitor.

As articulações didático-pedagógicas por meio da fábula têm por objetivo desenvolver o interesse dos alunos pela leitura, a produção oral de conhecimento, socialização e desenvoltura da turma, criticidade e reflexão sobre os problemas de ordem social, tornando a sala de aula e o ensino mais interessantes. As situações evidenciadas nos enredos fabulosos possibilitam uma discussão e aprofundamento sobre questões de caráter humano, em um tempo e espaço, marcados pela des(continuidade) da existência do sujeito.

O surgimento da fábula remete ao mundo oriental; mas é no mundo ocidental que tem sua expressão mais significativa pelo escravo grego Esopo, no século V a. C. Porém é o francês Jean La Fontaine (1621/1692), que lhe deu forma definitiva, introduzindo-a na literatura ocidental. Na escrita literária brasileira, as adaptações mais conhecidas dos clássicos de Esopo e Fontaine foram recriadas por Monteiro Lobato. Nessa perspectiva, Moisés (1999, p. 226) define-a:

Latim – fábula, narração. Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo

comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos.

Uma vez que esta definição aponta para o aspecto pedagógico da fábula, é importante que o educador saiba organizar o ensino de tal modo que fiquem evidentes tantos as características do próprio gênero textual, o interesse pela leitura e a construção de valores para a cidadania e espírito de criatividade e coletividade entre os educandos. É importante, portanto, um planejamento docente para cada situação de ensino, pois cada gênero requer estratégias diferenciadas para trabalhar pedagogicamente e de forma sistemática. Neste sentido Borges et all (2010, p. 20) aponta: “as particularidades dos gêneros textuais se justificam pelo fato de eles serem forjados historicamente, de acordo com a necessidade dos grupos sociais e de suas respectivas práticas de letramento que envolvem leitura e escrita”.

Enriquecendo a discussão sobre a utilização da fábula como aliada do letramento, na construção identitária e crítica do educando e da importância de uma organização pedagógica para atender a este fim, busca-se apoio numa reflexão proposta por Rosseau (2004, p. 345), que chama a atenção para o caráter teórico-metodológico tradicional ao qual este gênero esteve atrelado historicamente. É preciso ir além de uma visão romântica e simplista no ato de ensinar, mas fazê-lo de forma crítica e autônoma, que leve o educando a criar e recriar as histórias com as quais interage socialmente (o letramento), como por exemplo, na interação com a “moral” apresentada pela fábula.

Nada é tão vão nem tão mal entendido quanto a moral pela qual se termina a maior parte das fábulas. Como se essa moral não fosse ou não devesse ser compreendida na própria fábula, de modo que a tornasse sensível ao leitor! Por que, então, acrescentando no fim essa moral, retirar-lhe o prazer de encontrá-la por si mesmo? O talento de instruir é fazer com que o discípulo encontre prazer na instrução. Ora, para isso, seu espírito não deve permanecer tão passivo diante de tudo o que lhe disserdes que não tenha absolutamente nada a fazer para vos compreender. É preciso que o amor-próprio do professor deixe sempre algum espaço para o seu; é preciso que ele possa pensar: Eu compreendo, eu entendo, eu ajo, eu me instruo.

A fábula insere-se como gênero textual narrativo, o que propicia a organização de sequências didáticas favoráveis a aprendizagem interacionista e significativa para o educando. Apresentam uma estrutura progressiva, com começo, meio e fim, com histórias,

enredos de faz de conta, que se identificam com o repertório do mundo infantil. O narrador onisciente presente em todas as histórias estabelece relações de sentido moral e educativo que servem de ensinamentos para os educandos (ROJO, 2000).

O enredo simples e fácil de encontrar no cotidiano torna o texto das fábulas rico e interessante no trabalho com a língua materna, respeitando as variáveis de cada falante, que traz uma experiência de vida para a escola, e que precisa, portanto, ser pensada e respeitada dentro do processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a sua construção socio-histórica e cultural. Esta concepção pressupõe o texto “na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, são sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2002, p. 17), através da apropriação da língua.

Por fim, Milliet (1957, p. 27) aponta que a fábula é “uma maneira agradável de explicar uma verdade, que de outro modo poderia chocar. A fábula nunca deve desviar de seu objeto moral. Deve ser sempre a ilustração de um código de ética”, que traga uma significação e sentido para a aprendizagem que se propõem aos educandos, marcada pelo diálogo com um mundo íntimo e subjetivo de cada um, construindo-o para a aplicação e ampliação daqueles valores nas suas experiências de vida.

4.1 Fabulando sobre uma fábula: entre a moral e a análise didática

A partir do direcionamento teórico proposto neste texto, adota-se um texto do gênero fábula, sobre o qual será feita uma análise, apontando para as questões de caráter moralizante e as articulações didático-pedagógicas que o educador poderá promover em sala de aula a partir de sua abordagem:

A Cigarra e a Formiga

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou:

- Ei formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é para a gente aproveitar! O verão é para a gente se divertir!

- Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno.

Durante o verão a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo bosque.

Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer.

Um belo dia passou de novo perto da formiguinha carregando outra pesada folha.

A cigarra então aconselhou:

- Deixe esse trabalho para as outras! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar!

A formiguinha gostou da sugestão. Ela resolveu ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga. Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou veio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminada a vidinha boa da formiga.

A rainha das formigas falou então para a cigarra:

- Se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio.

A cigarra nem ligou, fez uma reverência e comentou:

- Hum! O inverno ainda está longe querida!

Para a cigarra o que importa era aproveitar a vida e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Pura perda de tempo.

Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tiritar de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater na casa da formiga. Abrindo a porta, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa.

Naquela hora, apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra:

- No mundo das formigas, todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra seu dever: toque e cante para todas nós.

Para cigarra e para as formigas, aquele foi o inverno mais feliz de suas vidas.

Moral da história: Descuidar de certos trabalhos pode trazer tristeza e falhas.

(Esopo, adaptação da obra de La Fontaine)

Os efeitos de sentido e significados transmitidos por esta fábula provocam a discussão e interação entre os alunos. Muitas adaptações já foram feitas do original, mas nesta o desenrolar da história traz ensinamentos de generosidade e solidariedade das formigas para com a cigarra, mostrando que não se deve ser rancoroso, guardar mágoas das pessoas; pois a vida é um vai e vem, em que tudo que se faz, recebe-se de volta.

Em sala de aula, essa discussão ganha fundamento e profundidade na medida em que é dada aos educandos a oportunidade de expressarem-se, dialogarem entre si e construírem sentidos dentro de realidades partilhadas. Os elementos de argumentação e formação de valores estão implícitos nas ações dos personagens que compõem a narrativa. Nesta fábula, duas questões extremas podem ser abordadas com os alunos: Responsabilidade x Ociosidade. A primeira representada pela coragem e determinação das formigas em passarem o verão trabalhando para poderem ter a tranquilidade, sossego e alimento suficientes para o inverno; e a segunda, representada pela cigarra, que

depreendida do sendo de responsabilidade, não se preocupa com o futuro, e só pensa em cantar e viver o hoje com intensidade. E ao final, o exemplo de generosidade das formigas, dando abrigo à cigarra. Na vida é preciso viver o presente, porém construindo algo que lhe assegure o futuro.

Ao propor este exemplo, portanto, aponta-se para a articulação entre as mensagens de moral e virtude transmitidas pela fábula e o trabalho docente de sala de aula, que precisa ser harmônico e organizado, por meio de estratégias interdisciplinares que envolvam a tríade: educando, educador e ensino, de forma intencional e crítica para a independência intelectual e exercício da cidadania.

5 Considerações Finais

Trabalhar com a fábula é agregar valores para a vida do educando. Enquanto gênero textual narrativo, a fábula veicula mensagens de aprendizado para os conhecimentos escolares, bem como para a vida. Sua utilização em sala de aula, além de explorar os recursos identificadores do próprio gênero, é possível apontar para a construção de valores éticos e morais da sociedade.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula de alfabetização com foco no letramento permite que os educandos atinjam uma compreensão clara de como se dá a construção e organização dos diferentes tipos de textos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, definida pela presença da leitura e da escrita em todos os seus eixos; e que estes são heterogêneos, definidores de uma cultura plural entre falantes. Como agente de letramento, o professor tem o papel de mediatizar situações estratégicas que permita aos educandos a interação crítica e participativa com o mundo letrado.

Portanto, a serviço de uma formação letrada e de construção para a cidadania crítica, os gêneros textuais, principalmente a fábula, provocam uma discussão e reconstrução dos aspectos da língua materna em funcionamento, a serviço da aprendizagem dos educandos e em sua inserção participativa em variados contextos de letramento.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BORGES, Ana Gabriela Simões; ASSAGRA, Andressa Grilo; ALDA, Clarice López. **Leitura: o mundo além das palavras**. Curitiba: Instituto RPC, 2010.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras. 2006.
- COSCARELLI, Carla. **A produção de gêneros textuais**. [S.l]. 2007. Disponível em: < http://www.fae.ufmg.br/ceale/menu_abas/noticias/matérias/2007/abril_2007/gêneros_artigo_carla_coscarelli.pdf. > Acesso em: 10/10/2013.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de Esopo**. Adaptação de Lúcia Tulchinsky. São Paulo: Scipione, 1998.
- LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009.
- MARCUSCI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; et all. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- MILLIET, Sérgio. **Obras primas da fábula universal – seleção, introdução e notas**. São Paulo: Martins Fontes, 1957.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. (org.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped. – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 2003.



O CABEÇA DE CUIA CONTEMPORÂNEO: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS DO GÊNERO ENTREVISTA, NA IMPRENSA PIAUIENSE

Giselle de Moraes Lima (UFPI)
João Benvindo de Moura (UFPI)

Resumo: O presente trabalho destaca o artifício da argumentação discursiva no gênero entrevista, na imprensa piauiense. Temos como objetivo desvelar as estratégias argumentativas utilizadas pela revista *Revestrés* para disputar espaço e sentido no contexto midiático, político e cultural do estado do Piauí. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e qualitativo em que utilizamos as considerações de Charaudeau (2009) acerca do *Modo Argumentativo do Discurso*, com ênfase na encenação argumentativa, e a *Análise Argumentativa do Discurso*, de Ruth Amossy, que nos chegou através do trabalho de Moura (2012), e aplicamos à análise do *corpus*. Verificamos a existência de forte intenção argumentativa; é explícita a presença de todos os elementos do dispositivo argumentativo apontados por Charaudeau (2009). No tocante aos procedimentos discursivos, verificamos a presença da definição, comparação, citação, descrição narrativa, reiteração e questionamento. A análise mostra que os enunciados proferidos pelo sujeito argumentante possuem clara intenção argumentativa, são intencionalmente dirigidos para a influência do auditório.

Palavras-chave: Argumentação. Encenação argumentativa. Procedimentos discursivos. *Revestrés*.

1 Considerações Iniciais

A argumentação sempre interessou aos estudiosos da comunicação humana, ainda que pouco explorada pela escola tradicional. Desde os retóricos da Antiguidade vem sendo elemento de debate e aperfeiçoamento, uma vez que é vista como uma forma de exercer influência sobre o outro, de fazê-lo aderir a determinado pensamento, a modificar os seus próprios e até mesmo a tomar determinadas ações.

É particularmente importante em situações que envolvem atritos entre sujeitos, nos diálogos em que há divergência de opinião e necessidade de convencimento de uma das partes para a tomada de certo direcionamento. Também é vista explicitamente no discurso político, quando um candidato necessita fazer com que as massas levem em conta suas ideias e propostas e com elas construam identificação.

Alguns teóricos chegam a afirmar que todo enunciado é argumentativo, ainda que o enunciador não tenha conhecimento disso, outros afirmam haver uma diferença mais ou

menos explícita entre enunciados puramente declarativos e aqueles que têm intenção persuasiva. O fato é que os estudos na área são numerosos e apontam para a relevância do tema, caro aos estudos da linguagem e do discurso. Pensando nisso, nos voltamos para a aplicação de algumas teorias da argumentação na análise de um texto.

Assim, analisamos os traços argumentativos presentes na entrevista feita pela revista *Revestrés* ao bailarino e coreógrafo Marcelo Evelin em sua oitava edição, de junho de 2013. Para tanto, exploramos os conceitos de argumentação, sujeito argumentante, dispositivo argumentativo e procedimentos argumentativos – para citar apenas os principais – propostos por Charaudeau (2009), bem como algumas considerações da Análise Argumentativa do Discurso, proposta por Ruth Amossy, que obtivemos através dos estudos de Moura (2012).

Também nos valemos dos estudos dos gêneros do discurso para melhor compreender a estruturação e as funcionalidades do nosso *corpus*, considerando desde as contribuições de Bakhtin (1997) até a caracterização mais específica para os gêneros de informação midiática trazida por Charaudeau (2006). Faremos, portanto, uma explanação das teorias escolhidas para, ao final, engendramos nossa análise.

2 Argumentação e o Modo de Organização Argumentativo

Em *Linguagem e Discurso: modos de organização*, Charaudeau (2009) trata a argumentação como parte de um modo de organização do discurso, o modo argumentativo, percorrendo parte da história dos estudos que a tinham como base, desde a retórica grega até as discussões mais recentes, para defini-la como “o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva” (p. 207), estando os aspectos argumentativos de um discurso principalmente no que está implícito. O argumentativo é, para o autor, a mecânica que possibilita a produção de argumentações sob diferentes formas.

Para que haja argumentação, na visão de Charaudeau (2009), é necessária uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento em alguém quanto à sua legitimidade, um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento e desenvolva um raciocínio para tentar comprovar a validade dessa proposta e outro sujeito que se constitua

no alvo da argumentação. Assim, “a argumentação define-se numa relação triangular entre um *sujeito argumentante*, uma *proposta sobre o mundo* e um *sujeito-alvo*” (p. 205, grifos do autor).

Para o autor, o modo de organização argumentativo possibilita a construção de argumentações a partir de duas perspectivas: a da *razão demonstrativa* e a da *razão persuasiva*. A primeira busca explicar um fenômeno a partir do estabelecimento de relações de causalidade, da relação entre asserções, ou seja, apela a procedimentos lógicos para convencer o interlocutor da veracidade ou verossimilhança de uma explicação. A segunda recorre a outros argumentos para justificar uma proposta a respeito do mundo, está muito mais ligada à encenação discursiva do sujeito argumentante e depende do sujeito que argumenta e da situação em que este se encontra diante do interlocutor.

Do ponto de vista do sujeito argumentante, a argumentação, ainda segundo Charaudeau (2009), é uma atividade discursiva que participa de uma dupla busca: uma busca de racionalidade, dirigindo-se a um ideal de verdade para a explicação de fenômenos do universo; e uma busca de influência, voltada para a persuasão do interlocutor.

O sujeito argumentante, pois, tendo em mãos uma proposta sobre o mundo, tende a buscar no seu próprio universo discursivo, e em suas vivências, um posicionamento que considere verdadeiro, ou verossímil, em relação à proposta para, então, persuadir o interlocutor a compartilhar suas convicções.

No entanto, ainda que a persuasão seja um dos aspectos da argumentação, o argumentante nem sempre tem total controle sobre ela. Em trabalho que analisa a argumentação em editoriais de um jornal de grande circulação na capital piauiense, Moura (2012) toma como base, dentre outros, os estudos de Ruth Amossy, que remontam à retórica antiga e propõem uma *Análise Argumentativa do Discurso*. De acordo com o autor, Amossy estabelece uma distinção entre persuasão programada e não programada:

No primeiro caso, o discurso manifesta uma *intenção* ou *orientação argumentativa*: o discurso político e a publicidade são exemplos flagrantes disso. No segundo caso, ele comporta simplesmente uma *dimensão argumentativa*, sem, necessariamente, uma intenção consciente de persuasão. Assim acontece com a conversa coloquial ou o texto ficcional (MOURA, 2012, p. 48, grifos do autor).

Segundo essa visão, portanto, os discursos podem ser, intencionalmente ou não, argumentativos, dependendo da situação discursiva em questão e dos interesses dos sujeitos envolvidos.

3 A encenação argumentativa

Como já dissemos anteriormente, é possível construir argumentações segundo dois mecanismos, a partir de uma razão demonstrativa e a partir de uma razão persuasiva, que estão imbricadas no processo argumentativo. A razão demonstrativa se realiza, basicamente, a partir de procedimentos que geram ligações entre asserções e constituem o que Charaudeau (2009) chama de *organização da lógica argumentativa*. Tal lógica é composta pelas próprias asserções (que podem ser de partida, de chegada ou de passagem), dos diferentes modos de encadeá-las, de suas condições de realização e dos seus valores de verdade; esses componentes se unem para gerar diferentes modos de raciocínio. Em suma, a razão demonstrativa constitui a parte da argumentação que se faz a partir de lógicas de raciocínio obtidas através de manejos linguísticos.

No entanto, a argumentação não ocorre somente a partir da lógica, também os sujeitos envolvidos, bem como a situação de comunicação, nela influem. É então que Charaudeau (2009) chama nossa atenção para a importância da razão persuasiva, ora chamada de *encenação argumentativa*, realizada predominantemente por procedimentos de encenação discursiva por parte do sujeito argumentante. É na encenação argumentativa, especialmente em seus procedimentos, que centraremos a nossa análise.

Antes de partirmos para o estudo dos procedimentos da encenação enunciativa, cabe discorrermos um pouco sobre *dispositivo argumentativo*, *situação de comunicação* e as *posições do sujeito*, todos componentes da encenação argumentativa.

Segundo Charaudeau (2009), para que uma asserção seja argumentativa, ela deve se inscrever num *dispositivo argumentativo*. Esse dispositivo é composto de três quadros: *Proposta*, *Proposição* e *Persuasão*. A primeira se refere ao encadeamento de asserções acerca de um fenômeno do universo, estando uma asserção necessariamente em relação com outra; a segunda é instaurada quando alguém toma uma posição com relação à veracidade da proposta; e a persuasão ocorre quando o sujeito argumentante se propõe a

justificar sua posição em relação à proposta, colocando em evidência um quadro de raciocínio destinado a refutar, justificar ou ponderar acerca da validade da mesma.

O dispositivo argumentativo, porém, não deixa clara a apresentação particular de uma argumentação num texto, há que se atentar para a situação de comunicação. De acordo com Charaudeau (2009), “a argumentação depende da *situação de comunicação* na qual se encontra o sujeito que argumenta, e é em função dessa situação de comunicação e do *projeto de fala* do sujeito que serão utilizados os componentes do dispositivo” (p. 226, grifos do autor). Os aspectos referentes à situação de comunicação podem ser de duas ordens, a *situação de troca* ou o *contrato de comunicação*.

A *situação de troca* diz respeito à interação entre os participantes do processo argumentativo e pode ser monologal, quando o próprio sujeito argumentante constrói o geral do texto argumentativo, ou dialogal, quando o dispositivo argumentativo se desenvolve ao longo de réplicas. O *contrato de comunicação* permite que sejam reconhecidas as condições das trocas languageiras, “fornece as chaves de interpretação de um texto” (CHARAUDEAU, 2009, p. 227), e o texto pode remeter ou não a esse contrato. Caso remeta, a argumentação é explícita, e o texto apresentará qual a proposta, a proposição e qual será o quadro de persuasão; caso não remeta ao contrato de comunicação, a argumentação será implícita, e o texto não especificará o quadro argumentativo.

Quanto à *posição do sujeito*, já dissemos repetidas vezes que, para que aja argumentação, é necessário que um sujeito se manifeste em relação à veracidade de uma proposta e a partir daí desenvolva um ato de persuasão. Mas além da tomada de posição em relação à proposta, o sujeito também pode tomar posição em relação ao emissor da proposta, aceitando ou rejeitando seu status, ou em relação à própria argumentação, quando assume ou não uma postura de engajamento diante do próprio quadro de questionamento, implicando-se ou não pessoalmente na argumentação.

Visto os componentes, podemos passar aos procedimentos da encenação argumentativa. Para Charaudeau (2009), a encenação argumentativa consiste, para o sujeito argumentante, em utilizar procedimentos que devem servir a seu propósito de comunicação e devem validar uma argumentação. Tais procedimentos são diversos e cada um contribui para provar a validade da argumentação, podem ser *semânticos*, quando se

baseiam no valor dos argumentos; *discursivos*, quando se utilizam de categorias linguísticas para produzir certos efeitos de discurso ou de *composição*, quando organizam o conjunto da argumentação. Como já afirmamos, nos focaremos nos procedimentos discursivos para fins de análise.

Os procedimentos discursivos “consistem em utilizar ocasionalmente ou sistematicamente certas categorias de língua ou os procedimentos de outros Modos de organização do discurso, para, no âmbito de uma argumentação, produzir certos efeitos de persuasão” (CHARAUDEAU, 2009, p. 236).

Entre os procedimentos discursivos, destacamos, com as considerações de Charaudeau (2009), a *definição*, que “consiste em descrever os traços semânticos que caracterizam uma palavra num certo tipo de contexto” (p. 236); a *comparação*, que “é utilizada para reforçar a prova de uma conclusão ou de um julgamento” (p. 237); a *descrição narrativa*, quando “é descrito um fato, ou contada uma história, para reforçar uma prova ou para produzi-la” (p. 239); a *citação*, que “consiste em referir-se, o mais fielmente possível, às emissões escritas ou orais de um outro locutor” (p. 240); a *acumulação*, que “consiste em utilizar vários argumentos para servir a uma mesma prova” (p. 241) e o *questionamento*, o qual “consiste em colocar em questão uma Proposta cuja realização depende da resposta (real ou suposta) do interlocutor” (p. 242).

Alguns desses procedimentos foram encontrados no material que utilizamos para análise. Destacaremos a presença desses elementos, assim como outros componentes da argumentação, em nosso *corpus*. Antes de partir para a identificação de tais elementos, entretanto, faremos uma breve discussão acerca dos gêneros midiáticos, com especial atenção ao gênero entrevista.

4 Entrevista: gênero discursivo de informação midiática

Conhecer o gênero midiático ao qual pertence nosso objeto de análise faz-se importante na medida em que antecipa determinadas características do material em questão, permite-nos conhecer seus principais objetivos e compreender aspectos importantes de sua encenação. Faremos, a princípio, alguns comentários sobre a noção de

gêneros discursivos de maneira mais geral para, ao final, entrarmos na caracterização dos gêneros midiáticos e da entrevista, que caracteriza nosso *corpus*.

A classificação dos textos que intermediam a comunicação e a criação verbal humana tem sido uma preocupação recorrente de estudiosos desde tempos remotos. Pinheiro (2002) afirma que “desde a literatura clássica, há uma preocupação em reunir os textos que obedeçam a uma tipologia geral, pelas especificidades e pelas diferenças que mantêm entre si” (p. 262). Segundo a autora, era unânime, até Bakhtin, que os trabalhos envolvendo gêneros textuais tivessem um olhar mais voltado para o estudo dos textos literários, numa hierarquia que negligenciava os demais textos então correntes nas diferentes esferas da comunicação humana.

Com Bakhtin (1997), temos uma ampliação considerável da noção de gênero, então estendida para toda natureza de enunciado presente nas diferentes esferas de utilização da língua, sendo os *gêneros do discurso* os tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados em cada atividade humana. Fazendo parte da teia de relações humanas, os gêneros textuais ou discursivos se modificam conforme as mudanças ocorridas nas relações sociais, que geram uma infinidade de gêneros discursivos, como assinala o próprio Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (1997, p. 279).

Por contemplarem uma diversidade maior de enunciados, Pinheiro (2002) considera os trabalhos de Bakhtin mais adequados aos estudos dos gêneros midiáticos contemporâneos, uma vez que estão em constante mudança, cada vez mais numerosos e complexos, dificultando mesmo classificações segundo óticas mais tradicionais. No tocante aos textos midiáticos, o que nos interessa, a autora explica que são, enquanto gêneros,

[...] formas de representar práticas socioculturais dentro de outras práticas socioculturais institucionalizadas que envolvem participantes (produtores e receptores), mediadas pelo texto, numa incessante tarefa de produção de sentido a partir do querer dizer do produtor e do que é interpretado pelo receptor (PINHEIRO, 2002, p. 287).

Os textos midiáticos, segundo essa perspectiva, são – portanto – práticas sociais institucionalizadas que representam práticas sociais externas voltando-se para esse mesmo

ambiente externo numa tentativa de produção de sentido. Isso vale para os mais diferentes textos midiáticos, desde os textos de informação aos textos publicitários de configurações diversas.

Charaudeau (2006), tratando especificamente os gêneros de informação midiática, os definem “segundo o resultado do cruzamento entre um tipo de *instância enunciativa*, um tipo de *modo discursivo*, um tipo de *conteúdo* e um tipo de *dispositivo*” (p. 206, grifos do autor); a primeira se refere à origem do sujeito falante e sua implicação no contexto da comunicação, o modo discursivo está relacionado ao tratamento dado à informação para transformá-la em notícia, o conteúdo constitui o domínio temático abordado pela notícia e o tipo de dispositivo se refere ao suporte midiático adotado para a expressão do conteúdo, o que traz especificações para o texto e diferencia um gênero de outro.

O autor discute as configurações mais comuns de alguns gêneros de informação midiática, tomaremos o gênero entrevista, o que nos interessa em nossa análise. Charaudeau (2006) caracteriza a entrevista como uma “forma de troca languageira na qual os dois parceiros estão fisicamente presentes um diante do outro e têm direito a uma alternância nos turnos de fala” (p. 214), assim como o bate-papo e a conversa, mas se diferencia deles por exigir uma diferenciação de *status*, de forma que um dos parceiros seja o questionador e outro seja o questionado, estando a alternância de fala regulada pelo entrevistador de acordo com seus objetivos.

No que toca à entrevista jornalística, Charaudeau (2006) identifica cinco tipos principais: a entrevista política, a entrevista de especialista, entrevista de testemunho, a entrevista cultural e a entrevista de estrelas, de acordo com o *status* do entrevistado. Todas são especificadas pelo contrato midiático em que entrevistador e entrevistado são ouvidos por um terceiro, um espectador, num dispositivo triangular. A seguir, situaremos nosso corpus dentro das caracterizações aqui expostas.

5 O Cabeça de Cuia contemporâneo

O *corpus* deste trabalho se constitui na entrevista dada pelo bailarino e coreógrafo Marcelo Evelin à revista *Revestrés*, em sua 8ª edição, uma réplica à matéria publicada na

edição anterior, que abordava as condições que os artistas da cidade Teresina (PI) dispõem para suas produções.

Voltando-nos para as caracterizações que Charaudeau (2006) faz dos textos de informação midiática, podemos identificar no material a presença dos sujeitos envolvidos na troca linguageira com *status* marcados de entrevistadores e entrevistado, e a entrevista sendo do tipo que o autor chama de *entrevista cultural*. Esta, segundo Charaudeau (2006), “é um gênero que se presume enriquecer os conhecimentos do cidadão” (p. 216) a respeito de determinado fazer artístico.

Na entrevista a Marcelo Evelin, a revista *Revestrés* orienta a discussão no sentido de extrair do entrevistado informações a respeito do seu trabalho, do seu ambiente profissional, das dificuldades que enfrenta e de conhecidas polêmicas envolvendo os atores do ambiente artístico-cultural de Teresina (PI).

Pelas próprias circunstâncias que motivaram a entrevista, o texto, desde as primeiras linhas, já anuncia forte caráter argumentativo, uma vez que foi engendrada após uma série de debates envolvendo o fazer artístico na cidade. A entrevista ao bailarino vem para dar voz aos discursos silenciados na edição anterior da revista.

O texto é iniciado com as considerações da editora a respeito do entrevistado e dos motivos que levaram à matéria. Aqui, o texto é predominantemente descritivo e narrativo, a jornalista descreve o local de encontro entre os entrevistadores e o entrevistado, expõe brevemente o currículo de Evelin e antecipa alguns de seus traços físicos e de sua personalidade. É construída a imagem de um sujeito agressivo e polêmico pela narração de episódios da vida do artista envolvendo atritos com políticos da cidade e, principalmente, pela antecipação de momentos da entrevista em que o artista se manifesta com certa acidez em relação aos demais artistas da cidade, à imprensa e à política, para citar apenas alguns.

Recorrendo aos termos de Charaudeau (2009), a *proposta sobre o mundo* da argumentação em questão é a própria matéria publicada pela revista anteriormente, que suscitou discussões acerca da produção artística na capital piauiense. A proposta é posta à prova por Marcelo Evelin, o *sujeito argumentante*, instaurando o que Charaudeau chama de *proposição*.

Temos, pois, um dispositivo argumentativo formado: uma proposta sobre o mundo inscrita num quadro de questionamento capaz de gerar um ato de persuasão, bem como um sujeito disposto a se engajar nesse questionamento (Proposta) e produzir um ato de persuasão em relação à veracidade da proposta, além de *sujeitos-alvo* da argumentação, os entrevistadores e o público leitor.

Marcelo Evelin se coloca em desacordo em relação à proposta em questão e conduz sua persuasão no sentido de refutá-la. Utilizando as proposições de Ruth Amossy, que nos foi apresentada por Moura (2012), podemos considerar o discurso do entrevistado como impregnado de intenção argumentativa, uma vez que contém investidas verbais claramente orientadas para a influência dos sujeitos-alvo.

Quanto à configuração particular da argumentação, podemos dizer que a situação de troca linguageira é monologal, uma vez que ao entrevistado é permitido falar sem grandes interrupções. As perguntas pretendem direcionar a conversa, mas esta é levada à frente pelo entrevistado sem qualquer impedimento por parte dos entrevistadores, ainda quando aquele tece críticas ferrenhas ao próprio canal de comunicação e utiliza vocabulário comumente considerado impróprio pela imprensa tradicional.

Sendo a troca monologal, a argumentação é explícita, o próprio texto apresenta o dispositivo argumentativo, não há intenção aparente em mascarar quais serão a proposta, a proposição e a persuasão, tampouco quaisquer dos sujeitos envolvidos. Desde o início do texto, já sabemos a questão a ser discutida e o sujeito que se manifestará em razão dela.

Há firme engajamento por parte do argumentante, que aceita o estatuto do emissor da proposta, se envolve pessoalmente no questionamento e põe em causa não apenas os outros argumentos que permeiam a proposta, mas também os demais sujeitos envolvidos, como os artistas entrevistados na edição anterior, entidades governamentais e a própria revista. Trata-se de uma argumentação polêmica, onde o argumentante se compromete pessoalmente com seus ditos, pondo em cheque todos os demais sujeitos.

A impressão que se tem da argumentação de Marcelo Evelin, pelo envolvimento do mesmo em relação aos temas tratados e seu forte engajamento, é de ser extremamente passional. A edição da revista contribui para reforçar isso ao detalhar determinadas posturas do entrevistado durante suas falas, as entonações que utiliza e ressaltar emoções manifestadas e relatadas pelo mesmo.

No que concerne aos procedimentos de encenação argumentativa presentes no texto, particularmente os procedimentos discursivos, observamos a presença recorrente da definição, da descrição narrativa, da citação, da comparação e do questionamento, a acumulação foi identificada em menor escala.

A descrição narrativa é utilizada principalmente quando Evelin conta fatos de sua vida artística na cidade de Teresina. Por exemplo, no início da entrevista, quando perguntado sobre seu estranhamento ao voltar à cidade natal depois de muito tempo trabalhando fora, Marcelo responde:

Eu nasci em Teresina, mas não sou mais piauiense. Perdi minha cidadania há quatro anos, quando aconteceu o caso do Teatro João Paulo II. Eu sempre tive muito orgulho de ser piauiense. Pra mim era quase um fetiche: ser de um lugar que não é central, entende? Ser do Piauí foi uma coisa que eu usei a meu favor, até pra desafinar as conversas, pra me colocar num lugar de deslocamento. Eu tava há três anos no Teatro, construí uma imagem para o espaço, coloquei o nome de Teresina lá em cima, recebemos dois prêmios da APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte). Eu voltei pra Teresina em 2005, mas mudou o prefeito e entrou aquele que eu acho um ba-ba-ca (fala arrastando a palavra). Por isso hoje eu sou holandês com orgulho. Não quero mais colocar o nome do Piauí associado a meu trabalho (REVESTRES, p. 15).

O entrevistado conta suas experiências passadas como forma de externar seu descontentamento em relação à política voltada para a arte na cidade onde nasceu. No trecho destacado, ao afirmar que há algum tempo atrás tinha orgulho de ser piauiense e de usar sua origem ao seu favor, Marcelo Evelin anuncia que o asco que atualmente sente pela cidade não é de qualquer outra natureza senão política e artística, não advém de motivos que não estejam relacionados ao seu trabalho. Sendo, pois, os motivos como os que levaram à matéria os responsáveis pela forma como ora enxerga a cidade.

A citação é recorrentemente utilizada por Marcelo Evelin, e destacada pela edição da revista, quando se refere a posições contrárias à sua nas questões artística e política. Quando perguntado se é magoado com Teresina, Marcelo responde:

[...]A gente sabe que governo não tá dando apoio, não tem programa que estimule o espectador ou a criação de novos talentos, mas achei os depoimentos vitimizados, achei a cara de Teresina: “ah, eu não tenho dinheiro, ninguém faz nada por mim, Teresina já foi boa na época que eu ia pro festival de Joinville” (fala imitando vozes). Festival de Joinville, gente? Aquilo é um dos maiores equívocos, é extremamente comercial! (REVESTRES, p. 15).

Ou quando perguntado sobre o motivo pelo qual o trabalho que desenvolve junto ao Núcleo do Dirceu não atrai grande quantidade de pessoas:

[...]Eu vivo uma ideia de arte como lugar de fricção, de ruptura, instabilidade, não de conforto. Eu odeio esse termo “eu vou lhe prestigiar”. Eu não preciso de ninguém me prestigiando, e eu detesto quem prestigia a arte. Arte não é prestigiada, é pra mexer, é pra entrar pelo seu buraco de baixo e deixar você em polvorosa (REVESTRES, p. 22).

Marcelo insere falas de outras pessoas no próprio discurso para refutá-las e ratificar o seu próprio. É a citação de um dizer, que, como assinala Charaudeau (2009), ocorre “quando se refere às declarações de alguém, simplesmente para provar a veracidade de alguma coisa, para constatá-la, ou para destacar sua exatidão” (p. 240). No caso em questão, as falas de terceiros são usadas, por vezes, pejorativamente, o entrevistado tenta mostrar o quão ridículo são algumas posturas de artistas da cidade, que, segundo ele, se vitimizam mais que trabalham. Na sequência da citação, Marcelo questiona o discurso citado e argumenta em favor de sua contestação.

A definição aparece quando o entrevistado é chamado a refletir sobre o próprio trabalho enquanto artista. Ocorre desde quando explicitamente solicitado a fazer alguma definição, como quando uma das entrevistadoras pergunta o que o corpo significa para o artista, ao que ele responde “O corpo é o lugar da potência, do devir, do ser, do existir” (ref., p. 23), até quando espontaneamente tece conceituações, como ao falar da arte e seus objetivos:

[...] é importante que se fale também na arte como a possibilidade de educar o sensível, a arte como algo que pode te empoderar, desenvolver uma autonomia. Temos que tentar entender a arte não só como objeto de arte – o quadro, o espetáculo, o concerto, o livro – mas *arte como uma maneira de pensar, de existir* (REVESTRES, p. 21, grifo nosso).

O recurso da definição é particularmente interessante no texto analisado. Considerando a posição polêmica do entrevistado, que cria atritos com uma quantidade considerável de sujeitos dentro do contexto, a possibilidade de estar constantemente fazendo definições lhe confere um *status* de especialista no assunto, há, nos termos de Charaudeau (2009), a produção de “um *efeito de evidência e de saber* para o sujeito que argumenta” (p. 236, grifos do autor) que lhe dá uma posição mais confortável em relação à

situação de comunicação, podendo ser visto como autorizado a discorrer sobre o tema, emitindo opiniões que serão invariavelmente relevantes para a discussão.

A comparação, ainda que apareça pouco no *corpus*, o faz em um momento importante. Em uma das passagens em que fala sobre a cidade de Teresina e seu povo, Marcelo estabelece uma metáfora bastante ácida e que é uma síntese de sua visão a respeito do lugar:

[...] Aqui é a terra do Cabeça de Cuia. Inclusive eu tô pesquisando o Cabeça de Cuia pra fazer um espetáculo sobre a maldade. Aqui existe um povo sofrido, que vive com a cabeça enterrada na lama, uma coisa tímida. Esse é o nosso protótipo. *Pra mim o piauiense é o Cabeça de Cuia*. Eu quero falar disso exatamente pra exorcizar o Cabeça de Cuia que existe em mim (REVESTRES, p. 18, grifo nosso).

Mais uma vez, o artista chama atenção para a baixa autoestima de seu povo, a metáfora corrobora com o que já vem defendendo: o piauiense se enxerga como menor em relação a outros povos, a arte que se faz no Piauí é pequena perto de suas potencialidades, há um sentimento de colonizado do qual nem o povo em geral nem os artistas conseguem, ou querem, se livrar.

O questionamento foi um dos procedimentos discursivos mais utilizados pelo bailarino. Aparece principalmente nos momentos mais efusivos de suas reflexões sobre a arte que tem sido feita na capital piauiense, como quando dirige algumas perguntas a um dos entrevistadores, ex-bailarino da cidade:

Vamos discutir dança, saber que dança estamos fazendo, *qual é a representatividade do Piauí?* Eu tô super curioso que você, Eugênio, me responda, *que dança é essa?* Porque eu devo tá perdendo alguma coisa, pois o que eu vejo é muito pouco. (...) *É essa a ideia de lotar o teatro pra ver dança?* Eu recebi um convite do espetáculo de aniversário do balé da Cidade e o convite dizia: “venha comemorar conosco esse momento histórico”. Que momento histórico, gente? O Balé da Cidade fazendo 20 anos?! E a imprensa repete isso, sem questionar, ninguém discute dança aqui na cidade. (...) *Você mesmo, Eugênio, que é uma pessoa que vem da dança, o que você tá escrevendo sobre dança? Você é sensível, escreve bem, porque não escreve sobre dança? Por que não vem ver o nosso trabalho?* (REVESTRES, p. 21, grifos nossos).

Os questionamentos envolvidos podem ser encaixados como *de denegação*, que, conforme Charaudeau (2009), “consiste em propor um argumento que é rejeitado antecipadamente, ao mesmo tempo em que é feita a pergunta” (p. 243). Quando Marcelo Evelin pergunta, por exemplo, qual a representatividade da dança feita no Piauí, já em seguida diz que não há representatividade, que a produção na área é insignificante. Quando

questiona a ideia corrente de lotar o teatro na cidade, já o faz com uma crítica embutida; para ele, o teatro lotado nos referidos casos não indica qualidade da dança que está sendo feita. Os questionamentos aparecem, pois, não para serem respondidos, mas para embasar o discurso do argumentante; quando surgem, já são logo refutados e recebem argumentação que lhes põe em cheque.

Quando questionado sobre aspectos da sua identidade enquanto artista, e sobre se ainda se sente revolucionário na idade que tem, Marcelo se utiliza do recurso da acumulação, concluindo com outra definição. A acumulação, segundo Charaudeau (2009), ocorre quando se utiliza vários argumentos para produzir uma única prova. No texto em análise, observamos o recurso na passagem a seguir, dentre outras:

[...]Acho que continuo incendiário. Continuo querendo explodir, friccionar, gerar faísca, mesmo que, de alguma maneira, ameace algumas estruturas e pessoas. É por aí: a arte é muito mais incendiária e formuladora de perguntas que de respostas. A arte é um termômetro da sociedade e da condição humana (REVESTRES, p 22).

Os termos *explodir*, *friccionar*, *gerar faísca* são encadeados para provar, e intensificar, a afirmação feita no início da resposta. Mesmo a definição de arte ao final pode ser vista como recurso de acumulação, o artista afirma que a arte é incendiária, para – por extensão – justificar a própria personalidade incendiária, uma vez que a arte está contida dentro de sua condição de artista.

Os procedimentos discursivos utilizados pelo argumentante contribuem para reforçar seu *status* de especialista na matéria abordada, de alguém que já vive da arte há muito tempo e conhece muitos de seus aspectos, que está autorizado a questionar as ações e concepções de outros sujeitos que atuam na área, fazendo com que seu discurso seja considerado algo que valha a pena ser escutado.

É possível que exista uma intenção argumentativa também por parte da revista, que pode estar expressa na forma como os questionamentos são feitos, no texto que introduz a matéria, com a descrição de todo o contexto que motivou a entrevista, e outros aspectos. Mas, neste momento, escolhemos nos voltar para a argumentação por parte do entrevistado por esta mais explícita e particularmente instigante.

Do referencial teórico que utilizamos para embasar nossa análise, depois do recorte que fizemos, pudemos verificar a presença de todos os elementos apontados por

Charaudeau, nossa principal referência, desde a inscrição do texto dentro do gênero entrevista, e do tipo entrevista cultural, até os diversos elementos que caracterizam uma argumentação, bem como os procedimentos argumentativos adotados pelo sujeito argumentante para reforçar sua argumentação.

6 Considerações Finais

Em suma, o texto submetido à análise – pertencente ao gênero entrevista, do tipo entrevista cultural – possui fortíssimo caráter argumentativo. Há, nos termos de Ruth Amossy, uma intenção argumentativa, tendo em vista que a cena enunciativa é composta por enunciados retóricos por excelência que se traduzem em investidas verbais efetivamente programadas, confessadas e/ou conscientes, ou seja, claramente organizadas e orientadas para a influência do auditório.

O dispositivo argumentativo é facilmente identificável, assim como a situação de comunicação e a posição do sujeito argumentante dentro do quadro de questionamento, tornando a argumentação explícita. Os procedimentos discursivos apontados por Charaudeau (2009) estão recorrentemente presentes e servem aos objetivos da argumentação na medida em que ajudam a validar o status do sujeito argumentante, conferem-lhe propriedade e reconhecimento no trato do assunto e o ajudam a contestar outros argumentos que permeiam a proposta.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOURA, J.B. **Análise discursiva de editoriais do Jornal Meio Norte, do Estado do Piauí: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação**. 2012. 271f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2012.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTT, Désirée. **Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

REVESTRES. O cabeça de cuia contemporâneo. Teresina, n 8, p. 10-23, jun. 2013.



A RETÓRICA NO GÊNERO PETIÇÃO INICIAL

Jorgelene de Sousa LIMA (IFPI-PI)¹

Resumo: As petições iniciais são gêneros textuais que fazem parte do domínio jurídico, essenciais em qualquer litígio e que funcionam em situações específicas de uso restrito a profissionais da área, cujo discurso persuasivo é envolto por elementos que se consagraram em sua estrutura ao ponto de não se observar mudanças significativas de uma peça para outra. Sendo assim, este estudo traz como objetivo principal investigar o gênero petição inicial à luz da percepção de seus produtores (os advogados), no sentido de se buscar explicações sobre a função retórica deste gênero, baseando-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Miller (2009), Bazerman (2005), Jamieson (1973), Silva (2005), Biasi-Rodrigues (2007) e Devitt (2004), dentre outros. Para tanto, realizou-se pesquisa de natureza qualitativa e descritiva, a partir da leitura de textos dos referidos teóricos, bem como seleção e análise de petições iniciais de advogados, formando um *corpus* constituído por quatro peças elaboradas por estes. Ao final desta investigação, os resultados apontaram que o gênero petição inicial embora tenha demonstrado mudanças discretas, foi criado para atender aos anseios de profissionais da área jurídica e da sociedade e atende às exigências sociais com funções retóricas definidas de modo claro, a partir de um discurso persuasivo em situações definidas pelos usuários de inserção em um processo judicial. Verificou-se, ainda, que este gênero continua sendo peça fundamental nos processos jurídicos, mostrando a aplicabilidade da teoria proposta por Miller (2009) que menciona o gênero em situações definidas pelos usuários, tornando-os parte do contexto a partir de respostas às situações recorrentes.

Palavras-chave: Petição inicial. Gêneros do discurso. Retórica.

Abstract: This study has as main objective to investigate the gender application in light of the perception of their producers (lawyers), in order to seek explanations about the rhetorical function of this kind, based on the theoretical assumptions of Bakhtin (2003), Miller (2009), Bazerman (2005), Jamieson (1973), Silva (2005), Biasi-Rodrigues (2007) and Devitt (2004), among others. Therefore, we carried out qualitative research and descriptive, from the reading of texts of such theorists as well as selection and analysis of initial petitions of lawyers forming a *corpus* of four pieces produced by them. At the end, the results point to the genre while application has demonstrated discrete changes, designed to meet the needs of legal professionals and society and meet social requirements with rhetorical functions defined clearly, from a persuasive speech in situations defined by users for inclusion in a lawsuit, making them part of the context from responses to recurring situations.

Keywords: Initial Petition. Speech genres. Rhetoric.

¹ Mestre em Letras/Linguagens e Professora Efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPI).

1 Considerações Iniciais

Este estudo tem como objetivo geral investigar o gênero petição inicial à luz da percepção de seus produtores (os advogados), no sentido de se buscar explicações sobre a função retórica deste gênero. Como objetivos específicos, buscou-se: realizar uma análise sócio-retórica do gênero petição inicial; explicar o uso do gênero a partir de sua função exercida no contexto social e cultural; descrever a situação retórica que estimula o uso do gênero petição inicial.

Os estudos sobre gêneros privilegiam aqueles cujos aspectos formais são mais dinâmicos, ficando em segundo plano os que apresentam elementos mais estáticos, como os que circundam a área jurídica, dentre os quais se insere a petição inicial.

A petição inicial é a peça jurídica que dá início a um processo jurídico, fundamentada no código legislativo, sendo, portanto, preceito fundamental para a execução de todos os processos.

Por entender que este gênero é utilizado há bastante tempo, acredita-se que um estudo sócio-retórico poderá contribuir na compreensão de suas características que embora aparentemente, apresentam-se de modo pouco maleável, tendo por isso, mantido uma estrutura formal sem mudanças evidentes, podendo apresentar alterações em seus elementos constituintes e participam de situações recorrentes de uso, atendendo aos preceitos das teorias retóricas de gênero.

O *corpus* para análise constituiu-se de petições iniciais elaboradas por advogados, os quais também responderam a questionamentos propostos sobre o gênero em destaque, verificando-se a função retórica deste gênero. Foram selecionados 04 (quatro) textos deste gênero e, posteriormente, realizada análise considerando-se os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), Miller (2009), Bazerman (2005), Jamieson (1978), Silva (2005), Biasi-Rodrigues (2007) e Devitt (2004), dentre outros.

2 Breves discussões sobre as teorias de gêneros

Bakhtin (2003, p. 262) enfatiza que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, mostrando sua visão de dinamicidade em relação a estes. Para ele, os enunciados concretos e únicos refletem as condições específicas de cada domínio, por meio da linguagem, conteúdo temático e sua composição formal.

Desse modo, o autor defende que embora cada enunciado particular seja individual, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados,

denominados gêneros do discurso. Assim, o autor aponta que os gêneros sofrem mudanças as quais estão relacionadas ao próprio contexto social de seus produtores.

Nessa ótica, mesmo aqueles gêneros mais estáveis tendem a se concretizar de modo dinâmico, pois não são inflexíveis como anteriormente se poderia concebê-los, como é o caso das petições iniciais, cuja forma, embora se apresente com poucas mudanças, não se concretiza de modo totalmente imutável, tal como se perceberá no decorrer deste estudo.

Estas características são mostradas por Bakhtin (2003) quando o autor defende a concepção de que o ouvinte é um ser ativo e responsivo, já que responde aos estímulos que os enunciados provocam, deixando de lado aquela visão de sujeito passivo diante do gênero.

Miller (2009) traz discussões importantes acerca do discurso a partir da prática retórica, mencionando Campbell e Jamieson (1978, p. 21), as quais definem gênero como “formas ligadas umas às outras por uma dinâmica interna”, nas quais se juntam “características substantivas, estilísticas e funcionais”.

Compartilhando das autoras, Bitzer (1968) mencionado por Miller (2009, p. 13) acrescenta que as situações recorrem: ““dia a dia”, ano a ano, situações comparáveis ocorrem, levando a respostas comparáveis”, cujas formas recorrentes são perceptíveis a partir das formas convencionais, tendo em vista que surgem em “situações com estruturas e elementos semelhantes e porque os retores respondem de modo semelhante” (MILLER, 2009, p. 24).

É nessa perspectiva, que a autora destaca a situação retórica como um construto social, cuja exigência é localizada no mundo social. A exigência é, para a autora, “uma forma de conhecimento social – uma interpretação mútua de objetos, eventos, interesses e propósitos que não somente os ligam entre si, mas também os fazem ser o que são: uma necessidade social objetificada”, ou seja, a exigência possibilita ao retor uma maneira socialmente reconhecida de realizar suas intenções conhecidas socialmente, a partir do motivo social que conduz as ações de cada um (MILLER, 2009, p. 32).

Miller (2009) defende que a situação retórica não é uma realidade objetiva, pois é resultante da interpretação social compartilhada. Além disso, a situação não é condicionada pelo mundo físico e empírico, mas pelos usuários, tornando os gêneros parte do contexto e da exigência que solicita respostas futuras.

Nesse sentido, Campbell e Jamieson (1978, p. 19) continuam esclarecendo que “as formas retóricas que estabelecem gêneros são respostas estilísticas e substantivas às demandas situacionais percebidas”, cujos traços criam efeito particular em uma dada situação, tornando-se uma entidade formal, que a partir dos elementos pragmáticos, revelam-se retóricos, tornando-se um elo entre intenção e efeito para quem o utiliza, apresentando-se na ação social (MILLER, 2009).

Para Bazerman (2005) é na ação social que os textos são produzidos e a partir deles, os fatos sociais, os quais só podem existir através das pessoas que os realizam por meio de textos. Assim, o autor considera que há gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais tais documentos criam fatos sociais, afetando a vida das pessoas.

Bazerman (2005) pontua que os textos se encontram encaixados em atividades sociais estruturadas e dependentes de textos anteriores, os quais influenciam a atividade e a organização social e criam fatos sociais definidos como “ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala”, concebidos por meio de formas textuais padronizadas relacionadas a outros textos perceptíveis em circunstâncias afins.

De certo modo, embora em perspectivas e visões diferenciadas, Bazerman (2005) e Miller (2009) apontam para os gêneros como práticas reconhecidamente mutáveis, a partir das respostas às situações reais.

Miller (2009) faz essa abordagem em uma perspectiva da prática retórica, em um sistema aberto, sujeito, portanto, a alterações dos próprios produtores, tendo em vista que, à medida que um grupo social percebe que as respostas dadas a uma situação passam a não resolver seus problemas, procedem a buscar outra resposta que possa atendê-los de modo satisfatório, mudanças estas efetivadas por meio dos gêneros, que maleáveis, podem ser modificados.

Bakhtin (2003) defende a não dissociação da língua e das inúmeras atividades humanas das esferas sociais, considerando-se que cada esfera da atividade humana possui um repertório de gêneros, com estilos, conteúdos temáticos e composições diferentes que não são dissociáveis, percepção esta compartilhada por Miller (2009), uma vez que na visão desta autora, a forma e o conteúdo são elementos que não podem ser estudados de modo separado do gênero. Seguindo este pensamento, ao relacionar o gênero com as práticas sociais/atividades humanas, estes autores demonstram uma visão aproximada das concepções de Bazerman (2005, p. 31), pelo menos no que se refere às práticas sociais, embora se observem diversas distinções em suas teorias, o qual reconhece gênero como:

Os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Infere-se pelas palavras do autor que os gêneros são realizados pelas pessoas que os concretizam e é neste ponto que predomina o caráter de mutabilidade, de dinamicidade dos

gêneros, posto que emergem das práticas sociais em situações reais de uso, para atender às necessidades da sociedade.

Swales (1990 *apud* SILVA, 2005) preceitua que o gênero funciona como um lugar no qual se realizam os propósitos comunicativos e, por isso, os estudos sobre este devem considerar os participantes de uma determinada comunidade discursiva, seus eventos comunicativos e as convenções socialmente estabelecidas pelos sujeitos nas situações de interação. Isto porque quando os propósitos são reconhecidos pelos membros de uma determinada comunidade, os membros moldam o discurso e condicionam a escolha de conteúdo e de estilo (SWALES, 1990, p. 58 *apud* SILVA, 2005).

Na visão de Biasi-Rodrigues (2007), os estudos sobre gêneros proposto por Swales pontuam o contexto discursivo dos falantes como o de “gênero como ação social”, tal qual enfatizado por Miller (2009), que reflete sobre a característica mais importante nessa concepção, que é a de que os eventos comunicativos partilham um ou mais propósitos comunicativos, embora não seja tão fácil identificá-los.

Jamieson (1973) observa os gêneros na perspectiva de isolamento na qual se verificam características muito semelhantes decorrente do fato de um gênero retórico possuir amostras de outros gêneros já existentes e reconhecidos pelos usuários em situações reais de uso. Estas semelhanças são produzidas por três fatores: a percepção dos retores; expectativa da audiência; e demanda de situação.

Quanto à percepção dos retores se evidencia o modo como as pessoas veem e constroem o mundo, ocasionando uma expectativa em relação ao que as pessoas esperam dos gêneros nas diversas situações de uso.

Quando se analisa o gênero petição inicial a partir daqueles que o utilizam e o produzem, compartilha-se da visão de Devitt (2004, p. 79), o qual reflete que o gênero aponta para o modo de como muitas pessoas em um grupo agem ou se espera que elas ajam e mesmo no que muitos de seus membros acreditam, ou agem como se eles acreditassem.

Na análise aqui proposta sobre o gênero petição inicial, será buscado um enfoque de dinamicidade, embora se reconheça que este gênero é pouco flexível. Tal perspectiva pode ser verificada quando se enfatiza a percepção desta autora ao assumir que o uso dos gêneros pelas pessoas na sociedade sofre uma influência direta dos gêneros existentes e que fazem parte de seu contexto de gêneros. Por isso, apesar de se reconhecer a baixa dinamicidade da petição inicial, esta sofre mudanças pela própria sociedade da qual faz parte e de outros gêneros, uma vez que mesmo aqueles gêneros menos voláteis não se apresentam totalmente intactos e regulares.

Tal proposta pode ser mais claramente definida quando se verifica que para Devitt (2004), os contextos de situação, de cultura e de gêneros influenciam as ações das pessoas, e que essa influência se efetiva na interação dos retores. É nessa perspectiva que este estudo está apoiado, sustentando a teoria de que mesmo os gêneros mais inflexíveis, menos maleáveis como aqueles pertencentes ao discurso jurídico, como é o caso das petições iniciais, sofrem mudanças a partir do contexto social na busca por atender aos anseios daqueles que o utilizam.

3 O gênero petição inicial

Em qualquer discurso, a relação entre linguagem e mundo não ocorre de modo direto, já que o sentido daquilo que se diz é construído a partir da relação do sujeito com a história e é nessa perspectiva que se verifica a exterioridade da língua (MAINGUENEAU, 1997).

Devido às funções sociais que envolvem o Direito, no discurso jurídico há uma tipologia própria, intrinsecamente relacionada ao poder e à persuasão, com predomínio do contexto ideológico.

Assim, no domínio das discussões jurídicas, o espaço entre os elementos do discurso é conduzido pelos efeitos de poder e das relações de força instauradas entre o sujeito, os quais incorporam seus argumentos de verdade e a partir dos quais sustentam suas teorias.

Por conta desse poder discursivo, para Ducrot (1982), o discurso jurídico se apresenta de forma autoritária, no qual as demais vozes ficam ocultadas sob a equivocada aparência de uma única voz, revelando sua heterogeneidade enunciativa.

Desse modo, o discurso jurídico deve ser observado sob os aspectos contextuais que se referem: 1) ao próprio contexto do discurso, tendo em vista que o significado das palavras e das frases resulta do contexto textual; 2) à situação discursiva, na perspectiva de quem fala, onde (lugar físico) se fala, com que finalidade e de que posição se fala, isto é, o lugar ocupado pelo sujeito do discurso; 3) na situação jurídica do espaço político-social (MAINGUENEAU, 1997).

Tais aspectos ficam mais evidentes quando se trata dos variados gêneros que efetivam o discurso jurídico, dentre os quais se insere a petição inicial, também conhecida como peça de ingresso ou exordial, é o ato jurídico processual mais importante praticado pelo autor no processo, tendo em vista que esta é a responsável por provocar a jurisdição a ser exercida pelo Estado-Juiz.

Nessa ótica, a petição inicial representa o próprio exercício do direito de ação, tendo em vista que é ato introdutório do processo, ao qual todos os demais irão se seguir, mantendo, portanto, intrínseca relação com o objetivo-fim maior do processo que é a própria tutela jurisdicional por meio da sentença de mérito (THEODORO JÚNIOR, 2000, p. 313).

Por conta de sua importância, a petição inicial está prevista no artigo 282 do Código de Processo Civil que regula seus requisitos: a) o juiz ou tribunal a quem é dirigida; b) os nomes, prenomes, estado civil, profissão, domicílio e residência do autor e do réu; c) o fato e os fundamentos jurídicos do pedido; d) o pedido, com as suas especificações; e) o valor da causa; f) as provas com as quais o autor pretende demonstrar a verdade dos fatos alegados; e g) o requerimento para a citação do réu, devendo esta ser apresentada de forma escrita.

O gênero petição inicial tem se mostrado bastante formal e pouco flexível ao longo dos tempos e é considerado como pertencente à área na qual os gêneros sofrem menos transformações: a área jurídica, confrontando-se com a teoria retórica de gênero. É por conta desta inquietação, que se procedeu a presente análise, verificada a seguir.

4 Análise e discussões do *corpus* da pesquisa

4.1 Procedimentos metodológicos

Este estudo se baseou em uma análise de interpretação dos dados coletados, pautando-se na pesquisa de cunho qualitativo e descritivo, tendo em vista que foram tomadas como fundamentação teórica as concepções sobre gênero de vários autores, dentre os quais se destacam: Bakhtin (2003), Miller (2009), Bazerman (2005), Jamieson (1978), Silva (2005), Biasi-Rodrigues (2007) e Devitt (2004), os quais mostram as visões mais consistentes e atuais sobre gêneros.

Quanto à escolha da petição inicial como elemento de investigação se deu pelo fato da autora deste estudo trabalhar na área jurídica, despertando seu interesse por este gênero que para a maioria dos estudiosos é pouco maleável, sendo, portanto, inquietante observar que as teorias sobre gêneros, pelo menos as mais consistentes, enfatizam a descrição destes como relativamente estáveis, conforme se observou nas próprias palavras de Bakhtin (2003), entrando em confronto com a abordagem tradicional acerca deste gênero, o qual obedece, em geral, um padrão formal e sem alterações evidentes.

Para tanto, privilegiou-se quatro petições iniciais que constituem o *corpus* deste estudo, elaboradas por advogados com mais de cinco anos de profissão e que produzem esse tipo de peça com frequência. Todos os textos foram escritos durante o mês de agosto de 2012.

Os advogados responderam a um questionário semiestruturado voltado para a perspectiva retórica dos gêneros, no sentido de compreender melhor a visão destes acerca do uso do gênero em discussão.

4.2 A situação retórica no gênero petição inicial

Segundo Theodoro Júnior (2000), a petição inicial é uma peça jurídica bastante remota e data da Antiguidade Clássica, tendo sido criada pelos gregos para coibir qualquer prática que fugisse às leis gregas.

Tomando-se por base os advogados que participaram deste estudo, o gênero petição inicial é constituído evidentemente por situações recorrentes, porque é uma prática muito frequente entre estes profissionais a escrita destes textos jurídicos. Isto porque em qualquer processo jurídico os quais servem para resolver os litígios sociais é obrigatório o uso desta peça, evidenciando-se que o gênero petição inicial satisfaz às exigências sociais através da ação retórica, cujo funcionamento permite que seja sempre utilizada nas situações recorrentes que exigem seu uso. É o que aponta as falas dos seguintes advogados:

Não existe processo sem petição inicial. Ela é a porta de entrada para o processo jurídico. Todo advogado tem que fazer uso desta peça de modo frequente (Advogado 1).

A petição inicial instaura um processo. Se a principal função do advogado é exercer ações voltadas para o processo, não pode ele trabalhar sem usar a petição inicial com frequência (Advogado 2).

Sobre isso, Miller (2009) esclarece que a situação retórica resulta da interpretação social compartilhada, assim como o fazem os operadores do direito que utilizam o gênero para responder às exigências da situação e da sociedade.

Observa-se pelas respostas dos advogados que o uso do gênero petição inicial é muito recorrente pela própria profissão que estes exercem, já que esta recorrência está diretamente ligada às situações retóricas que exigem destes respostas que satisfaçam a tais exigências, evidenciadas por meio da petição inicial.

O caráter retórico do gênero petição inicial é verificado pela condição de que esta surgiu para atender ao problema social de ingresso em um processo e tem resolvido este problema, uma vez que continua a ser utilizada com frequência pelos profissionais da área e aceita como elemento fundamental nos processos jurídicos.

Nesse sentido, destacam-se as concepções de Miller (2009) que aponta para a exigência e a necessidade social, já que o gênero petição inicial surge para satisfazer ao mesmo tempo uma necessidade dos profissionais da área jurídica de ter um documento que comprove a instauração do processo, bem como o pedido que está sendo feito e uma necessidade da sociedade em geral que vê na petição inicial o ingresso contra alguém que para ele feriu as normas sociais e de modo direto o

atingiu. Ao se pensar nesta perspectiva, o discurso jurídico é usado de forma retórica com uma ação seguida de uma resposta, confirmando o gênero marcadamente retórico.

O gênero petição inicial em estudo é também claramente persuasivo, característica de todos os discursos da área jurídica. O elemento persuasivo foi defendido por Aristóteles (2005), o qual demonstrou o lado persuasivo dos gêneros. Isso acontece porque o gênero petição inicial, embora escrito, é utilizado para convencer o Juiz de que o autor da parte peticional teve seu direito violado e que o Estado deve obrigar o réu a pagar por isto. Esse discurso é evidente no gênero em destaque, conforme se verifica a seguir, nos trechos de petições iniciais:

Ora, se a lei 8.112/90 manda que nos concursos públicos sejam obedecidos a ordem de classificação e o prazo de sua validade, resta constatado que a Requerente possui o direito líquido e certo de escolha na sua lotação, tendo que, portanto, ser dado a ela tal direito, conforme preceitua a legislação vigente (TRECHO DA PETIÇÃO INICIAL 1).

É necessário Sr. Juiz que seja assegurado o direito desta senhora que teve seu direito extraviado pelo comportamento do réu (TRECHO DA PETIÇÃO INICIAL 2).

Infere-se pelos trechos das petições iniciais que o poder de persuasão é extremamente importante no discurso jurídico, apontando para que já observava Aristóteles (2005) acerca da importância da persuasão nos gêneros do discurso. Isto porque é a partir do gênero que o sujeito manifesta seu poder de convencimento.

No sentido de melhor esclarecer os aspectos formais que constituem o gênero petição inicial, bem como aqueles que porventura tenham sofrido alguma modificação, produziu-se o Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 01 — Descrição sumária das petições coletadas

Elementos da petição	PETIÇÃO 1	PETIÇÃO 2	PETIÇÃO 3	PETIÇÃO 4
Nome da empresa jurídica	Empresa X	-	Empresa Z	-
Cumprimento à autoridade jurídica	Excelentíssimo Sr. Doutor Juiz de Direito...	Prezado Sr. Juiz...	Ilustríssimo Sr. Doutor Juiz...	Ilustríssima e magnífica autoridade máxima...
Descrição da autoria do processo	Nome do cliente e sua documentação pessoal, endereço,	Nome do cliente, profissão, endereço, telefone, estado civil.	Nome do cliente, profissão, endereço, telefone, estado civil.	Nome do cliente, endereço e número de documentação.

	telefone, estado civil.			
Elementos do conteúdo da peça	I – Dos fatos II – Do Direito III – Do pedido	Exposição Dos fatos, do direito e do pedido	I – Dos fatos II – Do Direito III – Do pedido IV – Do valor	I – Dos fatos II – Do Direito III – Dos pedidos e do requerimento
Finalização	Nestes termos, Pede Deferimento, Local, data e assinatura do advogado	Termos em que pede deferimento, Assinatura do advogado	Pede deferimento, Local, data e assinatura do advogado	Considerando o exposto, pede deferimento Assinatura do advogado

Fonte: Pesquisa direta. Agosto/2012.

Observando-se o Quadro 1 infere-se que, em geral, as petições destacadas obedecem a uma formalidade padrão, verificando-se pequenas distinções, mas que permitem considerar que o gênero petição inicial não é totalmente inflexível, evidenciando-se a tendência dos estudiosos de gênero os quais o consagram como maleáveis e relativamente estáveis, conforme lembrou Bakhtin (2003).

As alterações nas petições iniciais mais evidentes neste estudo podem ser observadas na petição inicial 2, a qual o autor não apresentou o nome da empresa, não exagerou no cumprimento ao Juiz e juntou os demais elementos constituintes do conteúdo da própria peça em um só, diferentemente dos demais, mostrando claramente sua distinção também na finalização.

Observa-se, então, que os demais seguem uma padronização vivenciada pela maioria dos profissionais da área e que ditam seus discursos no momento da escrita. Estas regras obedecidas refletem nos comportamentos destes profissionais, que apresentam pouca ousadia na modificação dos textos, a não ser o advogado 2, da petição 2.

Quanto à maleabilidade do gênero petição inicial frente à percepção dos advogados com relação a obedecerem às regras formais da escrita, eles responderam que:

Procuo escrever como os outros escrevem. Sigo as normas, as leis. Até mesmo na hora de escrever devemos seguir o que já vem definido previamente. No direito é assim (Advogado 1).

Uma vez conversando com um juiz, ele reclamou dos excessos de formalismos na construção de uma petição inicial, que para ele deveria ser mais “enxuta”, mais simples, além do que há muitos exageros no cumprimento da pessoa do juiz, por isso resolvi mudar um pouco (Advogado 2).

No direito, as normas devem ser seguidas, mesmo na escrita (Advogado 3).

Sigo o padrão, com o tempo, se alguns começarem a mudar, aí eu mudo (Advogado 4).

Observa-se que o gênero em destaque está passando lentamente por um processo de transformação, cujo ato de um pode influenciar o ato do outro e, assim, criar uma cadeia de situações recorrentes, até a mudança do gênero. Isso é perceptível pela resposta do advogado 2, que esclarece ter modificado alguns pontos da maneira padrão de se apresentar a petição inicial pela própria exigência do juiz, dando, portanto, uma resposta por meio do gênero ao magistrado.

Na visão de Bazerman (2005) e Miller (2009), os gêneros são práticas reconhecidamente mutáveis e dão respostas às situações concretas, como é o caso do advogado, que ao conversar com o juiz, tentou dar uma resposta por meio do gênero petição inicial à conversa que teve com este, revelando claramente o poder que os fatos sociais têm sobre os gêneros e cuja resposta também pode ocorrer do lado inverso.

O estudo deste gênero também demonstra que há papéis definidos hierarquicamente apresentados na petição inicial. O Juiz, autoridade maior, e o autor da peça, representado por seu advogado. No entanto, o discurso persuasivo permite que haja uma participação mais efetiva no controle da situação, uma vez que os advogados se revelam incisivos em suas finalizações, reduzindo este distanciamento, em uma provável relação de assimetria, quebrada pelo discurso jurídico.

5 Considerações Finais

Diante do exposto, foi possível verificar que o gênero petição inicial, como os demais do domínio jurídico sofrem poucas alterações de um profissional para outro, isto porque a área jurídica é centrada em normas rígidas, mas que aos poucos estão sendo quebradas.

Desse modo, observou-se pela análise realizada que um dos advogados tendeu a modificar a realização escrita de sua petição, buscando dar uma resposta a uma situação real de uso, teoria compartilhada pela maioria dos estudiosos tomados por base para este estudo.

Destaca-se que um estudo mais aprofundado, a partir de um *corpus* maior poderia evidenciar o caráter de mutabilidade que sofre a petição inicial, uma vez que é perceptível que há uma tendência dos próprios operadores do Direito, como demonstrou o advogado 2 e em sua fala, o juiz, de modificar alguns elementos que para eles, já não correspondem à realidade concreta.

Por outro lado, ressalta-se que o gênero petição inicial tem atendido às exigências para as quais foi criado, uma vez que continua sendo peça fundamental nos processos jurídicos, mostrando

a aplicabilidade da teoria proposta por Miller (2009) que menciona o gênero em situações definidas pelos usuários, tornando-os parte do contexto a partir de respostas às situações recorrentes.

Portanto, o gênero petição inicial surge para satisfazer ao mesmo tempo às necessidades dos profissionais do meio jurídico e da sociedade, sendo utilizado em situações recorrentes, confirmando-se como um gênero retórico e dinâmico.

Referências

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

BIASI-RODRIGUES, B. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais ...**, Tubarão: Unisul, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/28.pdf>>. Acesso em: 25. set. 2012.

DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

DUCROT, O; TODOROV, T. **Dicionário das ciências da linguagem**. 6. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

JAMIESON, K. M. Generic Constraints and the rhetorical situation. **Philosophy and Rhetoric**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 162-170, 1973.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3 ed. São Paulo: Editora Pontes, 1997.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução e organização de Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SILVA, M. C. A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos. **Recorte: Revista de Linguagem, Cultura e Discurso, Três Corações**, ano 2, n. 3, jul./ dez. 2005. Disponível em: http://www.portais.unincor.br/recorte/images/artigos/edicao3/3artigo_marta.htm. Acesso em: 26.set.2012.

THEODORO JÚNIOR, Humberto: **Curso de Direito Processual Civil**. 22 ed., Rio de Janeiro: Forense, 2000, vol I.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS ADVOGADOS

- 1) Por que o uso da petição inicial para dar início ao processo jurídico?
- 2) Em que você se baseia para escrever uma petição inicial?
- 3) Você segue as normas de escrita padrão para a petição inicial ou você usa a criatividade neste processo?



A PRESENÇA DE FATORES DE TEXTUALIDADE DENTRO DOS GÊNEROS TEXTUAIS: MÚSICA EPITÁFIO DA BANDA TITÃS E POESIA TEMPO DE MÁRIO QUINTANA

Karine Damasceno Souza¹
Ingrid Suanne Ribeiro Costa²
João Benvindo de Moura³

Resumo: O presente trabalho pretende abordar a relação de semelhança existente entre os temas abordados no poema *Tempo* de Mário Quintana e na música *Epitáfio* da banda Titãs, passível de ser identificada através da análise dos fatores de textualidade. Possui como objetivo identificar e analisar os fatores de textualidade presentes nesses dois gêneros textuais com destaque para a intertextualidade. A ênfase dada a este último fator ocorreu por meio de um paralelo feito entre os temas abordados nesses textos. Por meio de metodologia qualitativa foi feita uma comparação entre o poema e a letra da música citados anteriormente a partir dos fatores de textualidade encontrados. A análise dos textos demonstrou a presença de alguns fatores textuais e de temas que apresentam correspondências significativas entre si. Nos textos analisados, percebemos fortes indícios de intertextualidade através da temática abordada, sobretudo pelo uso de expressões com um sentido comum, tais como: aproveitar melhor o tempo, a efemeridade do tempo, ter vivenciado o amor de forma mais intensa. Por ser um assunto tão presente em nossas vidas em especial devido à rapidez, à dinamicidade da vida exigida no século XXI, é possível identificar a presença de fatores como o de situacionalidade devido à relevância desse assunto dentro desse contexto; de coerência; de aceitabilidade, pois se trata de um assunto presente em toda e qualquer sociedade o que torna o leitor/ouvinte receptivo; e de intencionalidade. Através desse processo de análise, foi possível concluir que os gêneros em questão apresentam forte relação de semelhança entre os temas destacados, assim como os fatores de textualidade.

Palavras-chave: Fatores de textualidade. Gêneros textuais. Intertextualidade.

1 Considerações Iniciais

A linguística textual toma o texto não como um produto e sim como um processo. Assim, o contexto ganha importância fundamental, pois se percebe que o texto vai além de si mesmo e que, no momento em que o autor o produz e o leitor/ouvinte o compreende, passa a ocorrer nesse dado momento uma série de operações de caráter linguístico e sociocognitivo de forma individual, mas também de reciprocidade entre ambos; já que

¹ Graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí.

² Graduanda em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí.

³ Professor do Departamento de Letras da UFPI e orientador deste trabalho.

entra em campo o conhecimento de mundo que esses indivíduos possuem para que suas ideias (de produção e interpretação) atribuam ao texto um sentido.

Para que todo esse processo aconteça, o contexto linguístico torna-se insuficiente no processamento da informação textual, logo, é preciso considerar os aspectos linguísticos e extralinguísticos encontrados no texto e no seu contexto. Deparamo-nos então com a noção de textualidade proposta por dois importantes estudiosos da linguística textual, Beaugrande e Dressler (1981), os fatores de textualidade (coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade). São esses fatores que definem o texto como tal.

Todos esses fatores são mobilizados pelos conhecimentos sociocognitivos do interlocutor, pois este participa de forma ativa na construção de sentido do texto. E para ilustrar todos esses aspectos dentro da construção do sentido textual, nos propomos a analisar dois textos de modo a traçar um paralelo entre eles, a música Epitáfio da banda Titãs e a poesia Tempo de Mário Quintana. Buscamos os fatores de textualidade existentes nos textos, mas destacamos a intertextualidade devido a sua importância dentro desse processo. Para um melhor esclarecimento dessa última sentença e de todo o assunto abordado anteriormente, vamos nos dedicar, a seguir, a uma explicação mais detalhada a respeito de texto e da sua relação com os fatores de textualidade.

2 O texto e os fatores de textualidade como construtores de sentido

Na história da construção da “Linguística de Texto”, os estudos e as teorias desenvolvidas dentro desse campo buscavam ultrapassar os limites da frase e incluir o sujeito e a situação da comunicação como elementos indispensáveis para a compreensão de seu objeto de estudo. A sua constituição se deu em três períodos. No primeiro desenvolveu-se a “análise transfrástica”. Esta buscava explicar os fenômenos existentes nos enunciados ou em uma sequência deles que não podiam ser explicados pelas teorias sintáticas ou semânticas. Em um segundo momento buscou-se elaborar “gramáticas textuais”. Esta tentativa originou-se por influência do gerativismo e tinha como objetivo descrever a *competência textual* do falante. No entanto, esse projeto tornou-se improdutivo devido à impossibilidade de se reunir todas as regras de uma língua internalizadas pelos falantes e ao

mesmo tempo aplicáveis a todo e qualquer texto. Assim, os estudiosos passam então a elaborar uma *teoria do texto*. Estes estudos consideram importante o estudo do texto dentro de seu contexto pragmático, ou seja, a sua produção, recepção, interpretação e todas as demais condições externas passam a ter significativa importância para a construção do seu sentido. E ele deixa de ser visto como um produto acabado e delimitado para ser visto como um processo que é resultado de todas aquelas ações.

O objeto de estudo da Linguística Textual pode adquirir diversos conceitos, dependendo do autor e/ou da orientação teórica adotada. A seguir temos a definição de texto de Koch (1997, p.22):

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais.

Nessa definição proposta pela autora, o texto vai além do material linguístico, ultrapassando até mesmo a maneira como foi construído e organizado no que se refere à construção de seu sentido. Para ela, a organização dos elementos linguísticos pelos falantes vai além da atribuição de sentidos, pois mobiliza a interação entre os interlocutores por meio do processo sociocultural. É uma atividade consciente que suscita diversos processos e operações mentais que se realizam no momento da interação social.

O texto não apresenta um único sentido pronto e imutável, pois ele se torna suscetível às interpretações de quem o lê, uma vez que o conhecimento que cada leitor possui é particular e único. É isso que percebemos quando Hanks (2008) afirma que quando alguém lê um texto, este não se apresenta pronto, com formas cujos sentidos sempre serão os mesmos, para qualquer leitor ou em qualquer circunstância, porque existe um hiato entre a intenção do autor e a forma textual.

A seguir temos uma “definição provisória” de Linguística Textual e Texto proposta por Marcuschi (1983):

Proponho que se veja a Linguística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de

pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.⁴

Para a construção de sentido do texto entram em ação aqueles fatores responsáveis por essa textualidade:

2.1 Coesão

A coesão é o “fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido” (KOCH, 1997).

Quando nos referimos à coesão, estamos falando do papel da sintaxe dentro da textualização. Ela é responsável pela organização e conexão dos elementos que compõem a superfície textual, baseando-se em convenções da língua, as normas gramaticais. Contudo, não se trata apenas de um aspecto linguístico, uma vez que é a partir desse sistema sintático que os alocutários irão atribuir ao texto um sentido global (já que os interlocutores, em geral, possuem o mesmo conhecimento no que se refere aos componentes do sistema léxico-gramatical da língua), ou seja, essa relação (de dependência) entre os elementos é também semântica.

2.2 Coerência

Segundo Koch (1997), a coerência “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”.

A coerência vai além da estrutura linguística do texto, pois para que o interlocutor atribua a ele um sentido global entram em cena diversos fatores, *tais como recursos linguísticos, conhecimento de mundo, papel social do leitor ou destinatário etc.*

⁴ Marcuschi (1983 *apud* KOCH, 2004, pp. 10-11).

Hoje há uma focalização na concepção pragmática da coerência. Essa é uma concepção segundo a qual a coerência não se limita a uma simples marca do texto, mas define-se como um produto dos processos cognitivos postos em funcionamento pelos leitores (GUIMARÃES, 2012). Logo, é possível afirmar que o texto escrito exige de seu receptor um esforço cognitivo, e ainda estabelece uma interação de natureza sociocognitivo entre o locutor e o alocutário.

Há um debate que mantém forte ligação com a coerência a respeito da existência ou não do não-texto. De acordo com Koch e Travaglia (1993):

Texto incoerente é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre esses conhecimentos e o seu universo cognitivo. Texto coerente é o que faz sentido para seus usuários, [...].

Todas estas evidências levam-nos a defender a posição de que não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa.

No entanto, esses autores afirmam que se o autor de um texto fizer mau uso do código linguístico, o seu receptor não conseguirá estabelecer o seu sentido e o texto seria teoricamente incoerente em si.

Charolles (1980) também defende que não existem textos incoerentes em si, já que não há regras decisivas para a boa formação de textos que se apliquem a toda e qualquer circunstância. Então, a coerência ou não de um texto vai depender da situação em que este é enunciado e de todos os conhecimentos que o seu leitor possui.

2.3 Situacionalidade

A situacionalidade se refere à importância que o texto tem para determinada situação comunicativa, assim, ela se encontra estritamente relacionada ao contexto. A situação interfere tanto na produção como na interpretação do texto.

De acordo com Koch e Travaglia (1990), a situação comunicativa tanto pode ser entendida em seu sentido estrito – contexto imediato da interação –, como pode ser entendida em seu sentido mais amplo, ou seja, o contexto sócio-político-cultural.

2.4 Intencionalidade

Segundo Koch & Travaglia (1990), “a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”. Assim, quando o autor produz um texto, ele pretende que ele desperte o interesse do leitor e que ainda seja aceito e compreendido por este em uma dada situação.

2.5 Aceitabilidade

A aceitabilidade é a resposta do leitor ao texto. Há uma cooperação existente entre o produtor de um texto, que, ao produzi-lo, possui uma intencionalidade, e o leitor/receptor, que responde a essa intenção aceitando o texto como coerente, útil e relevante. Dessa maneira, a aceitabilidade se refere ao momento em que o leitor atribui significado ao texto atendendo, assim, as expectativas do autor.

2.6 Informatividade

A informatividade de um texto se refere ao grau de previsibilidade das informações compartilhadas pelo autor. Quanto maior o número de informações novas presentes no texto menor será o seu grau de previsibilidade. Assim, a quantidade de elementos novos ou dados (aqueles já conhecidos pelo receptor) vai depender dos objetivos do autor e do interlocutor ao qual o texto se destina. É sabido que os elementos dados presentes no texto vão servir de suporte para a compreensão dos elementos novos, dessa forma, o produtor de um texto precisa saber equilibrar esses dois elementos; já que o excesso de informatividade pode prejudicar a compreensão do locutor, fazendo com que este o rejeite devido à dificuldade de processá-lo, assim como o alto grau de previsibilidade do texto também pode causar o mesmo efeito.

2.7 Intertextualidade

A intertextualidade se encontra presente em todo e qualquer texto de maneira explícita ou não, pois nenhum texto surge de forma “pura”, sem conversar com outros gêneros já existentes. A música, a poesia, os artigos científicos, as obras literárias, propagandas e os provérbios são alguns exemplos de gêneros onde a intertextualidade se encontra bastante presente.

Esse fator é um dos responsáveis pela heterogeneidade do texto, pela sua relação com o exterior. Devido a sua importante função como construtor de sentidos, Beaugrande & Dressler (1981) a tomaram como critério de textualidade. A esse respeito, eles consideram que a intertextualidade diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona. Esse relacionamento, que ocorre de formas diversas, pode se dar de forma explícita ou implícita. Ela se torna explícita, de acordo com Koch (1997), quando há citação da fonte do intertexto, como acontece no discurso relatado, nas citações e referências. E se torna citação implícita quando não há citação expressa da fonte. Nesse último caso, o interlocutor precisa retomar seus conhecimentos do texto original para poder atribuir os sentidos cujo autor procurou passar. Caso não possua esses conhecimentos, o leitor ainda consegue atribuir sentido ao texto, mas sem estabelecer relações intertextuais, considerando-o, provavelmente, como um conjunto de novas informações.

Guimarães (2012) aponta a citação, a alusão e a estilização como mecanismos de funcionamento da intertextualidade. A citação pode desempenhar diversas funções, como de *ilustração*, que se refere ao auxílio ou apoio da citação; de *tema*, ao vincular (como a epígrafe) o texto a um determinado sentido; e de *função conclusiva*. A alusão ocorre, no processo textual, quando faz referência direta ou indiretamente a algo ou a alguém. E a estilização busca o aprimoramento do texto a partir de sua forma, mas mantendo a disposição temática.

Há a *intertextualidade das semelhanças* que ocorre quando um produtor de um texto rerepresenta outro dentro do seu com o intuito de retomar e reafirmar as suas ideias originais. É o que Maingueneau (1976) chama de valor de captação de um texto por outro. Como há também a *intertextualidade das diferenças* em que um autor rerepresenta o que já

foi dito com o intuito de oferecer ao leitor uma nova perspectiva do texto original, ou de ironizar ou parodiar o mesmo.

Portanto, a intertextualidade é um importante recurso utilizado pelos autores para conseguir melhor apresentar suas intenções ao produzir um texto. Assim, são oferecidas aos leitores variadas formas de conhecimentos em que este precisa utilizar critérios pragmáticos para poder construir sentidos. A intertextualidade se torna, por sua vez, um importante contribuinte para a construção da coerência textual.

3 Análise do corpus

O Tempo

(Mário Quintana)

- (1) A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
- (2) Quando se vê, já são seis horas!
- (3) Quando de vê, já é sexta-feira!
- (4) Quando se vê, já é natal...
- (5) Quando se vê, já terminou o ano...
- (6) Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
- (7) Quando se vê passaram 50 anos!
- (8) Agora é tarde demais para ser reprovado...
- (9) Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
- (10) Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...
- (11) Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...
- (12) E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.
- (13) Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
- (14) A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

Fonte: <http://pensador.uol.com.br>

O primeiro verso do presente poema compara a vida com uma lição, uma atividade escolar, ou seja, por mais que esse “dever de casa” dê a impressão de que é obrigatório executá-lo, fica a cargo de cada um escolher fazê-lo ou não. Enquanto do segundo ao sétimo verso, o eu-lírico demonstra como o tempo é passageiro e que muitas vezes essa efemeridade não é percebida. Para isso ele utiliza a figura de linguagem anáfora, cuja repetição da sentença inicial lembra e enfatiza a passagem inexorável do tempo. E quando essa passagem é percebida, depois de muitos anos, na velhice provavelmente, não dá para

reprovar como na escola, onde você pode repetir o mesmo nível escolar na tentativa de fazer algo diferente. Quando ele diz no oitavo verso que é tarde demais para ser reprovado, ele afirma que, diferentemente da escola, a vida não oferece uma nova oportunidade.

Do nono ao décimo primeiro verso, o eu-lírico afirma que se tivesse um dia a mais, no sentido de ter mais tempo, não iria perder tempo verificando o relógio, pois aproveitaria o máximo possível sem se preocupar com a casca dourada (dinheiro); aproveitaria intensamente os acontecimentos da vida, como o amor, por exemplo. E, nos três últimos versos, ele aconselha o leitor a fazer o que ele deseja sem ter medo de ser feliz (para que assim, não haja arrependimentos), pois afinal a vida é efêmera.

Epitáfio

(Titãs)

Devia ter amado mais
Ter chorado mais
Ter visto o sol nascer

Devia ter arriscado mais
E até errado mais
Ter feito o que eu queria fazer

Queria ter aceitado
As pessoas como elas são
Cada um sabe a alegria
E a dor que traz no coração

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar

Devia ter complicado menos
Trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr

Devia ter me importado menos
Com problemas pequenos
Ter morrido de amor

Queria ter aceitado
A vida como ela é
A cada um cabe alegrias
E a tristeza que vier

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar

Devia ter complicado menos
Trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr

Fonte: <http://letras.mus.br>

O título da presente música significa a mensagem deixada sobre o túmulo, ou seja, se refere às frases que são escritas geralmente em placas de mármore ou de metal colocadas sobre o túmulo a fim de homenagear os mortos sepultados. Logo, é possível deduzir, a partir do título, que a música vai tratar de assuntos relacionados à morte (e também à vida, por consequência).

Ao analisar o primeiro parágrafo da música é possível perceber o arrependimento do narrador por não ter aproveitado a vida. Ele deixa esse arrependimento claro ao afirmar que devia ter feito diversas coisas que ele considera a maneira mais satisfatória de aproveitar a vida como, por exemplo, ter amado mais, mostrado de forma mais intensa os seus sentimentos, ter percebido pequenos detalhes, como o renascer de cada dia, e ter feito aquilo que lhe deu vontade mesmo que fosse arriscado ou errado.

No segundo parágrafo, ele afirma que deveria ter aceitado as pessoas como elas são. Um dos possíveis contextos para esse desejo mencionado pelo locutor é que ele não queria ter sido preconceituoso com as pessoas com quem convivia, mas sim ter usufruído da presença dessas, apesar de todos os seus defeitos. Sendo essa mais uma maneira que ele considera de aproveitar a vida.

Quando o narrador afirma no terceiro, sexto e sétimo parágrafo que o acaso vai protegê-lo, podemos deduzir que ele gostaria de não ter se preocupado tanto e simplesmente ter vivido, deixando as coisas acontecerem ao acaso (causa fictícia de acontecimentos que aparentemente só estão subordinadas à lei das probabilidades).

Tanto no quarto parágrafo quanto no quinto percebe-se novamente o arrependimento do narrador por não ter realizado os seus desejos, pois ele elenca novamente outros dos seus arrependimentos, como ficar magoado com pequenas coisas,

ter gastado muito tempo trabalhando, não perceber o fim do dia, não ter gastado mais tempo amando e não ter aceitado alguns acontecimentos ocorridos. E também afirma que cada um deve saber lidar com as alegrias e as tristezas resultantes de suas escolhas na vida.

Podemos concluir através dos verbos no tempo verbal futuro do pretérito e em primeira pessoa (“devia ter”, “queria ter”), utilizados na música, que esta retrata os desejos de uma pessoa que supostamente teria morrido e que gostaria de tê-los realizado enquanto ainda estava viva. Ainda é possível inferir que essa pessoa não aproveitou a vida, pois não fez o que gostaria por diversos motivos, como o medo de errar, para não ser censurado pela sociedade etc. E como consequência, gastou o seu tempo no trabalho e com preocupações desnecessárias deixando de lado a felicidade encontrada tanto no amor como nas coisas mais simples da vida, como, por exemplo, admirar o pôr do sol.

4 Fatores de textualidade

É perceptível que tanto o poema O tempo como a música Epitáfio possuem os seguintes fatores de textualidade: coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade e intertextualidade. Estes são responsáveis por tornar uma sequência linguística um texto. Buscaremos esclarecer a presença desses fatores dentro dos textos.

Ambos possuem coerência porque os receptores conseguem atribuir sentido a esses textos, pois tratam de temas como a rapidez do tempo, de como saber aproveitar a vida e ser feliz. E essas são situações discutidas e vivenciadas pela maioria das pessoas, o que as aproxima do assunto tratado em ambos os textos e permite, no mínimo, uma compreensão global.

Também possuem coesão, pois utilizam elementos que compõem a superfície textual (palavras e frases), de acordo com as convenções e formalidades gramaticais dessa língua, ordenando assim os acontecimentos de uma forma lógica e linear, que irá permitir a compreensão das sequências linguísticas. Tempos verbais, conjugações, preposições, advérbios e outros elementos do campo sintático estabelecem relações de dependência e ligação entre os termos em ambos os textos e encontram-se vinculados com o fator

coerência, produzindo, assim, os sentidos que foram analisados e mostrados no tópico anterior deste mesmo trabalho.

Ambas (poema e música) possuem situacionalidade porque são relevantes para diversas situações em que os ouvintes se encontram, já que os assuntos abordados (efemeridade do tempo e, conseqüentemente, da vida) fazem parte, de algum modo, da vida de todas as pessoas. Por mais que os sentidos atribuídos pelo leitor a esses textos sejam subjetivos e interpretados de forma particular e de acordo com o contexto vivenciado por cada um e com o conhecimento de mundo possuído por cada um, esses assuntos ainda encontram-se intrincados com a vida de todo ser humano por tratarem de questões existencialistas.

Por mais que os dados apresentados nos textos já façam parte do conhecimento prévio da maioria dos leitores, podemos afirmar que eles possuem informatividade, pois os assuntos são destinados a qualquer pessoa que deseje fazer uma reflexão mais pessoal do que está fazendo com o próprio tempo, com a própria vida e esses são assuntos que não se tornam antiquados.

Podemos presumir que os textos podem ter sido produzidos com a intenção de provocar uma reflexão. No poema, o narrador, possivelmente, deseja que os leitores entendam como a vida passa rapidamente e não é percebida e, quando isso acontece, pode ser que já se tenha passado muito tempo e este não volta mais. A música possivelmente foi escrita com intenção de que seus ouvintes reflitam sobre: Se gasta mais tempo trabalhando ou amando? Realmente se faz o que deseja? O que nos faz feliz, mesmo que não seja aceito pelas pessoas ao redor? Existe felicidade na sua vida? Ainda resta tempo?

Tanto o poema como a música possui aceitabilidade por tratarem de assuntos que estão presente em toda e qualquer sociedade. O fato de estarmos em um mundo globalizado, por exemplo, exige que tudo seja rápido e as pessoas acabam tornando seu tempo refém de atividades mecânicas que impedem que as pessoas dediquem-se a uma forma de vida que as façam realmente felizes. Esse tipo de reflexão, assim como várias outras que os textos analisados fornecem a respeito da vida e da felicidade, acaba por tornar o leitor receptivo.

5 A intertextualidade em foco: comparação do corpus

Comparando o poema O tempo de Mário Quintana com a música Epitáfio dos Titãs, fica perceptível a existência da intertextualidade (apesar desta não estar presente de forma explícita), pois ambas possuem a mesma configuração temática, manutenção do tema, que fica evidente com o uso de expressões como: aproveitar melhor o tempo, a efemeridade do tempo, ter vivenciado o amor de forma mais intensa.

Na música fica explícito também que o tempo é passageiro, e conseqüentemente a vida, e que na maioria vezes as pessoas acabam não percebendo e quando percebem já pode ser tarde demais e o que vai restar é somente o arrependimento de se ter gastado mais tempo com o trabalho do que amando, seja outra pessoa ou os pequenos encantos que a natureza oferece, pois, muitas vezes, com a fugacidade que o mundo globalizado possui, acaba impondo que tudo seja o mais rápido possível, assim, os pequenos detalhes da vida são esquecidos.

Em suma, ao fazer a análise, fica clara a existência da intertextualidade entre o poema e a música, pois as duas tratam de temas como – a vida é efêmera e as pessoas devem aproveitá-la o máximo possível fazendo o que realmente desejam. Não deixando que seu tempo seja consumido pelo trabalho ou pelo dinheiro. O que realmente importa são a felicidade, o amor e os pequenos detalhes que a vida proporciona. Escolher fazer algo que se deseja sem medo do que os outros vão pensar. O fato de o amor proporcionar felicidade e bons momentos a serem lembrados e deixados. Todos esses temas e reflexões apresentados evidenciam a presença dos fatores de textualidade.

6 Considerações Finais

Nos dois textos analisados foi possível constatar a presença de todos os fatores de textualidade destacados nesse trabalho. De acordo com as análises, dedicadas em sua grande parte à intertextualidade, podemos perceber uma forte relação entre os conteúdos abordados. Tanto o poema como a música possui como temas principais a efemeridade da vida e a presença de ações que são consideradas a melhor maneira de aproveitar esse pouco tempo que temos para sermos felizes. Assim, para que o leitor construísse e atribuisse a

esses textos todos os sentidos possíveis, foi fundamental a presença de todos os fatores de textualidade apresentados nesse trabalho. Logo, podemos mais uma vez concluir que separadamente esses fatores dificilmente conseguem atribuir sentidos às sequências linguísticas, pois estão ligados de forma a depender uns dos outros para a construção dos sentidos existentes em qualquer manifestação textual.

Referências

COSTA, Deborah; SALCES, Claudia Dourado de. **Leitura e produção de textos na Universidade**. São Paulo: Alínea, 2013.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo, Contexto, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



GÊNEROS DA ESFERA DO ARGUMENTAR EM LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Letícia Queiroz Pereira (UESPI)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

RESUMO: Objetivou-se, sobretudo, investigar o tratamento dispensado ao ensino dos gêneros da esfera do argumentar nos Livros Didáticos de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, de escolas públicas municipais e estaduais de Teresina-PI, com a metodologia bibliográfica e de campo, quantitativa e qualitativa. O *corpus* de trabalho teve como categorias de análise: a quantidade/ diversidade de gêneros do argumentar nos LDs coletados; as condições de produção (finalidades, contexto histórico, destinatário); os mecanismos de textualização (planejamento, revisão, reelaboração); e, abarcando as categorias anteriores, se as atividades propostas para produção textual nos LDs desenvolviam de fato a argumentação nos alunos. Com base em Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, a análise constatou que: a) dos seis livros analisados, apenas dois apresentam uma quantidade razoável de gêneros do argumentar (*Tempo de aprender 8º ano* e *Telecurso*); b) só um livro oferece uma diversidade satisfatória desses gêneros (*Telecurso*); c) todas as condições de produção foram explicitadas somente num livro (*Tempo de aprender 9º ano*); d) todos os mecanismos de textualização foram solicitados apenas num livro (*Tempo de aprender 8º ano*). Desse modo, ao analisar os LDs de diversas escolas da EJA, constatou-se uma melhoria nos aspectos analisados, embora alguns livros tenham decepcionado em relação a um ensino de qualidade. Portanto, verificou-se que o trabalho com a argumentação/ gêneros do argumentar através do LD na EJA tem progredido, mas ainda está longe do ideal, evidenciando a necessidade de reavaliação e abastecimento de cientificismo e humanismo na EJA do Estado do Piauí.

Palavras-chave: Argumentação. Livro didático. EJA.

1 Considerações iniciais

Este artigo tem por base os dados da pesquisa de Pereira e Melo (2012), a qual objetiva, sobretudo, investigar o tratamento dispensado ao ensino dos gêneros da esfera do argumentar nos Livros Didáticos de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, de escolas públicas municipais e estaduais de Teresina-PI. Com metodologia bibliográfica e de campo, de cunho quantitativo e qualitativo, pretende-se analisar a quantidade dos gêneros do argumentar nos LDs coletados e a qualidade da proposta de ensino de produção textual, se esta de fato tende a desenvolver a argumentação textual nos alunos. Destaca-se a investigação sobre como os professores consideram o LD que utilizam, outro aspecto analisado na pesquisa, mas que, por questão de recorte, não será aprofundado aqui, apesar de reconhecida importância.

Assim, o *corpus* deste trabalho tem como categorias de análise: a quantidade/ diversidade de gêneros da esfera do argumentar nos LDs coletados; as condições de produção (finalidades ou objetivos, contexto histórico, destinatário); os mecanismos de textualização (planejamento, revisão, reelaboração); e, abarcando as categorias anteriores, se as atividades propostas para produção textual nos LDs desenvolvem de fato a argumentação nos alunos.

Relativo às condições de produção, consoante Geraldi (1993), acredita-se que o aluno só será motivado a produzir se ele souber, por exemplo, o “para quê?” escrever, o qual torna o texto muito mais significativo para o produtor. Dessa maneira, o contexto histórico, a finalidade e o destinatário são aspectos que o LDP deve especificar quando apresenta e quando solicita uma produção textual com gêneros da esfera argumentativa.

Além disso, é importante que o LDP apresente os mecanismos de textualização, uma vez que estes garantem que as produções textuais dos alunos resultem mais adequadas. Nesse sentido, a afirmação de Antunes (2003, p. 54) sobre a escrita de textos confirma que:

[esta] supõe (...) várias etapas, interdependentes e inter-complementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Para corroborar, nota-se que estes mecanismos são importantes recursos do processo de construção da textualidade, conforme Guimarães (2007); são necessários a quem pretende escrever para realmente persuadir alguém e, por isso, devem ser presentes no LDP da EJA. Lembra-se, pois, que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo (KOCH, 2004), isto é, tenta-se persuadir sempre que se comunica, sendo que o papel do LDP é facilitar esse processo, o que pode ocorrer quando apresenta estratégias argumentativas acima.

Ademais, tem-se o estudo de Dolz e Schneuwly (2004) que, pensando os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, num interacionismo sociodiscursivo, sugere que os gêneros, inclusive, os da ordem do argumentar, sejam trabalhados em sequências didáticas, as quais contêm sempre as atividades de planejamento, revisão e reelaboração dos textos. Desse modo, as etapas de escrita de um gênero indicadas por Guimarães (2007), Melo (2009) e Antunes (2003) seguidas na pesquisa para analisar o LDP são correspondentes às sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004).

Desse modo, vê-se que essa pesquisa possuía uma importante meta a realizar e assim ocorreu, pois, ao analisar os Livros Didáticos de diversas escolas da EJA, constatou-se uma melhoria nos aspectos analisados, embora alguns livros tenham nos decepcionado em relação a um ensino de

qualidade. Portanto, verificou-se que o trabalho com a argumentação/ gêneros do argumentar através do Livro Didático na EJA tem progredido, mas ainda está longe do ideal, fato que evidencia a necessidade de reavaliação e abastecimento de cientificismo e humanismo na EJA do Estado do Piauí.

2 Metodologia

Lembra-se que esse artigo parte de um trabalho constituído de uma pesquisa bibliográfica unida a uma pesquisa de campo, considerando o cunho quantitativo e qualitativo dos achados.

A pesquisa de campo ocorreu em dez escolas da rede pública de ensino, mais especificamente no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos de Teresina – PI, em horários diversos, com o objetivo de coletar os livros didáticos em uso.

Dessa forma, trabalha-se com um *corpus* composto dos seis livros didáticos recolhidos utilizados nas aulas de língua portuguesa na EJA.

3 Resultados e discussão

Apresentaremos adiante os resultados da análise quantitativa e qualitativa dos livros coletados (*EJA; EJA Exercícios; EJA Suplegraf; Tempo de aprender 8º ano; Tempo de aprender 9º ano; Telecurso*).

3.1 LD Educação de Jovens e Adultos: Piauí (livro-texto)

O livro didático *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* compõe-se, na verdade, de dois livros: um livro só para os textos de leitura, explicações e gramática e, outro com exercícios para o aluno. Em relação ao livro de textos e explicações, além de todas as unidades serem restritas em termos de conteúdo, somente duas unidades dispõem de gêneros do argumentar. Portanto, não se considera esse livro como um facilitador do ensino, como afirma Bezerra (2002) sobre a função primeira desse material.

3.2 LD Educação de Jovens e Adultos: Piauí (livro de exercícios)

A partir do quadro 1, nota-se que foram encontrados no LDP em questão apenas dois gêneros do argumentar, apesar de nenhum fazer parte de uma produção textual específica,

somente servem como atividade de interpretação para a resolução de exercício, confirmando que o ensino na EJA dificilmente tem o argumentar como tipo de discurso a ser utilizado nas atividades de produção textual, como afirma Melo (2009).

Quadro 1 — Análise quantitativa do LD Educação de Jovens e Adultos: Piauí (exercícios)

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
Não há.	Não há.	Não há.
1 Texto opinativo (p. 46)	Não há.	Não há.
Não há.	Não há.	Não há.
1 debate (p. 119)	Não há.	Não há.

Há, assim, um bloqueio no desenvolvimento do aluno, pois, como assevera Demo (2000) apud Guimarães (2007, p. 69):

aprender a argumentar é a pedagogia mais profunda da vida do estudante, por que constitui-se, ao mesmo tempo, pesquisador e cidadão. Enquanto constrói principalmente sua autonomia, como sujeito capaz de história própria. (...) Conhecimento sem cidadania é apenas arma de guerra e colonização.

Dessa forma, o ensino dos gêneros do argumentar é de suma relevância para o aluno, já que permite que este interfira de modo mais ativo na sociedade. Para tanto, seria necessário que o LDP proporcionasse ao aluno o contato com diversos gêneros e explicitasse como o discurso é criado, suas condições, intenções e técnicas argumentativas e assim o aluno teria mais habilidade na construção da própria argumentação.

Portanto, o presente LDP não propicia o ensino-aprendizagem de língua materna de forma eficaz, haja vista que a presença da argumentação é bastante deficitária, não havendo nenhum gênero dessa esfera na parte de produção textual, o que confirma o histórico de exclusão e despreocupação sofrida pela EJA, consoante Galvão e Soares (2004). É evidente, então, que o desenvolvimento da argumentação discente não é um dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua deste material, o qual se distancia muito das recomendações dos PCN (BRASIL, 1998).

3.3 LD EJA Suplegraf

Esse livro compõe-se de doze unidades, nas quais o ensino da argumentação dificilmente é o foco, pois todas as unidades priorizam na gramática. Veja-se:

Quadro 2 — Análise quantitativa do LD EJA SUPLEGRAF

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
1 debate (p. 43)	Destinatário: turma	Planejamento
1 requerimento (p. 10)	Destinatário: presidente da República	Planejamento

O quadro 2 mostra que os gêneros da esfera do argumentar no livro didático *EJA Suplegraf* são poucos, somente dois gêneros (debate e requerimento). O debate já é bastante enfatizado nos LDP, apesar de nem sempre se apresentar de forma completa. Ademais, somente dois gêneros do argumentar não são suficientes para se ter um eficiente desenvolvimento da capacidade argumentativa, dada a enorme variedade de gêneros existentes no meio social, causando, inclusive, uma provável falta de correspondência entre os diversos letramentos do aluno, embora seja essencial para um ensino significativo (SOARES, 2000). Isso demonstra a necessidade de maior rigor na avaliação, revisão, atualização e inovação pela qual devem passar os LDP destinados à EJA. Não obstante, tem-se que:

[...] numa óptica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo. (ILARI, 1993, p. 106 apud GUIMARÃES, 2007, p. 70-71)

Como se nota acima, muitas vezes, o LDP preferido pelo professor é o que não inova nem aprofunda o conteúdo para ter continuidade no trabalho superficial com o ensino-aprendizagem da língua, tornando-o ultrapassado e impertinente, pois se repetem as mesmas práticas de ensino e os mesmos conteúdos, como no caso da produção textual, onde o LDP aborda série após série o gênero debate. Para que haja um desenvolvimento consubstancial da argumentação do aluno, Guimarães (2007) afirma que é preciso diversificar os gêneros do argumentar solicitados. Como visto, é imensa a quantidade de gêneros dessa esfera que podem ser trabalhados, a saber, texto de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa e o discurso de acusação, cada um com sua função social (MARCUSCHI, 2002).

De acordo com Guimarães (2007), o estudo do gênero argumentativo possibilita o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, direcionando o alunado a uma reflexão sobre sua realidade social e conseqüentemente intervir nela. Isso não significa que ele deva excluir os outros tipos textuais, mas buscar um equilíbrio entre o conhecimento prático-social, no qual estão inseridos os gêneros do argumentar. Nesse sentido, o LD precisa trazer mais gêneros dessa esfera que estejam associados a condições de produção e aos mecanismos de textualização, como no caso dos

gêneros debate e requerimento, que trazem uma condição de produção (o destinatário) e um mecanismo de textualização (o planejamento).

Assim, esse LDP se constitui um material didático ainda bastante problemático devido à quantidade de gêneros e a não explicitação de toda a situação comunicativa de produção e recepção do texto, além da incompleta apresentação dos mecanismos de textualização.

3.4 LD Tempo de aprender 8º ano

Referente aos gêneros do argumentar, percebe-se no quadro abaixo que o LDP *Tempo de Aprender 8º ano* apresenta somente os gêneros debate, texto de opinião e carta aberta- uma diversidade mínima explorada.

Contudo, destaca-se a quantidade de vezes em que esse livro possibilita o contato do aluno da EJA com tais gêneros, os quais permitirão desenvolver, com o ensino adequado por parte do professor, sua capacidade argumentativa, e tornarem-se, mais ainda, cidadãos capazes de defender suas ideias, valores e opiniões. A inclusão dos gêneros do argumentar, mesmo que não seja da forma almejada, é um apontamento de progressão na EJA. Dessa maneira, está-se mais perto de realizar o ensino de língua materna como exigem as leis, diretrizes e propostas (BRASIL, 1988, 2000, 2001) para essa área.

Quadro 3 — Análise quantitativa do LD Tempo de aprender 8º ano

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
7 debates (p. 7, 8, 12, 25, 27, 73, 84)	Destinatários: colegas de sala e educador.	Algumas propostas de discussão aparecem por meio de questionamentos. (planejamento)
9 textos de opinião (p. 10, 11, 15, 19, 22, 34, 36, 67, 78)	Não apresenta.	Algumas propostas de discussão aparecem por meio de questionamentos ou reflexões. (planejamento)
1 texto de opinião (p. 63)	Não apresenta.	Planejamento. Revisão. Reelaboração (opção do aluno).
1 carta aberta (p. 82)	Destinatário: a cargo do aluno.	Planejamento. Revisão. Reelaboração.

Cabe ressaltar que, apesar de ser positivo o fato de o LDP supracitado solicitar muitas vezes alguns gêneros do argumentar, é evidente que precisa melhorar, posto que tais gêneros raramente são alvo das propostas específicas de produção textual desse material, com a exceção apenas da carta aberta e do artigo de opinião. Porém, segundo Antunes (2003), os alunos devem conhecer o

gênero e suas especificidades, mas também praticá-los e compreender sua função social. Nesse sentido, o LDP em análise deixa a desejar quando a questão é produção textual de gêneros do argumentar, embora as pessoas sempre tentem persuadir ou convencer as outras com quem interagem, ou nas palavras de Koch (2004, p. 29), "[...] pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões [...]" e por essa razão o ensino da argumentação na escola seja tão importante.

Já sobre as condições de produção e dos mecanismos de textualização, tem-se que esse LDP nem sempre explora tais aspectos.

Destaca-se que esse LDP especifica apenas a condição de produção do gênero debate e carta aberta através de um único elemento: o destinatário. Entretanto, na produção de um texto, principalmente o argumentativo, é relevante apresentar toda a situação discursiva para a construção do discurso persuasivo. Assim, o LDP que não especifica as condições de produção dos gêneros é muito preocupante, visto que o aluno só será motivado a produzir se ele souber, por exemplo, o porquê fará o texto (GERALDI, 1993), o qual torna esse texto muito mais significativo para o produtor.

Já em relação aos mecanismos de textualização apresentados nas propostas de produção textual dos gêneros do argumentar nesse LDP, consideram-se positivas as propostas referentes ao artigo de opinião e à carta aberta, pois nestas aparecem explícitos todos os mecanismos de textualização, ou seja, o planejamento, a revisão e a reelaboração. Contudo, somente o planejamento aparece nas propostas de todos os gêneros, fato negativo, uma vez que é essencial o livro expor todos os mecanismos, afinal, o processo de escrita contém várias etapas, consoante Antunes (2003) e Dolz e Schneuwly (2004).

Portanto, esse LDP possui alguns impasses, mas caminha em direção a uma nova era na história da EJA- a que considera as implicações filosóficas, psicológicas, históricas, sociais e culturais do ensino-aprendizagem para o fomento da capacidade comunicativa e reflexiva dos aprendizes, como abordam Camps e Dolz (1995) apud Guimarães (2007).

3.5 LD Tempo de aprender 9º ano

No que concerne aos gêneros do argumentar no LDP *Tempo de aprender 9º ano*, como mostra o quadro 4, há apenas o debate e o texto de opinião, fato merecedor de atenção, pois são gêneros excessivamente presentes nos LDP da EJA. É claro que se admite o valor do ensino desses gêneros porque, apesar de serem do conhecimento empírico do aluno, muitas vezes ainda não são dominados por ele. Por isso, vale acrescentar que, embora se tenha o pensamento de que já se

domina os gêneros textuais, inclusive os gêneros do argumentar, muito ainda precisa ser aprendido quanto à sistematização desses gêneros, uma vez que, segundo Bakhtin (1997), os gêneros são caracterizados pelo conteúdo temático, estrutura composicional e estilo que apresentam. Com base nisso, pode-se afirmar que o ensino dos gêneros do argumentar nesse LDP se torna uma característica parcialmente positiva para o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno.

Quadro 4 — Análise quantitativa do LD Tempo de aprender 9º ano

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
2 Debate (p. 6, 53)	Destinatário: colegas da classe.	A proposta de discussão aparece por meio de questionamentos. (planejamento)
1 Debate regrado (p. 35)	Destinatários: turma e o professor. Finalidade ou objetivo: expor e discutir a produção textual realizada na etapa anterior. Contexto histórico: pede para que o tema debatido seja trazido para a realidade brasileira.	Mostra ao aluno os procedimentos adequados e organização correta de um debate. (planejamento)
9 textos de opinião (p. 13, 14, 29, 32, 40, 42, 47, 71, 87)	Não há.	Questionamentos.

Entretanto, a falta de diversidade e de aprofundamento dos gêneros nesse LDP age no sentido contrário. Assim, é muito pouco apresentar só os referidos gêneros, tendo em vista a imensa quantidade de gêneros da esfera do argumentar que servem para o exercício da cidadania. Ratifica-se, então, o valor do ensino da argumentação no LDP para que os alunos da EJA tenham instrumentos de mudança social e de empoderamento em suas práticas sociais, consoante afirmam Bunzen (2004) e Rojo (2009) sobre o ensino de língua materna.

Deve-se acrescentar também que, em se tratando das condições de produção, esse LDP as apresenta por meio de finalidades, objetivos, contexto histórico e destinatário, mas somente em uma das propostas de produção, fato positivo por representar um grande progresso do livro na EJA, mas negativo ao lembrar que nenhum gênero acontece no vazio. É preciso também criar e explicitar situações que provoquem o posicionamento do aluno com base nas suas leituras, para que sua escrita não corra o risco de dizer nada a ninguém. Como afirma Geraldi (1993), é preciso que o aluno tenha um 'para quê' escrever.

Lembra-se, nesse sentido, conforme Bakhtin (1997), que atendendo às condições de produção, os gêneros apresentam conteúdo temático específico da área em que o texto é produzido. Assim, tema varia conforme o gênero, bem como pelo suporte, conforme Marcuschi

(2002; 2008). Por esse motivo, o aluno precisa saber quais são as condições em que criará o seu texto.

Já sobre os mecanismos de textualização, tem-se um ponto positivo no que diz respeito ao planejamento, pois no debate regrado, por exemplo, são feitas várias discussões, indagações e reflexões sobre determinadas temáticas. Apesar disso, esse LDP deixa a desejar porque não há em nenhuma das propostas os mecanismos de textualização *revisão* e *reelaboração*, apesar de serem essenciais para toda produção textual (ANTUNES, 2003).

Diante disso, pode-se afirmar que, embora o LDP apresente alguns pontos positivos, ainda tem muito a melhorar, visto que não possibilita o desenvolvimento pleno da competência argumentativa dos alunos da EJA.

3.6 LD Telecurso de Língua Portuguesa

Relativo à quantidade de gêneros da esfera do argumentar encontrados no LDP *Telecurso*, pode-se perceber no quadro 5 uma quantidade bastante grande, pois esse LDP trouxe os gêneros debate, discurso de defesa, diálogo argumentativo, texto de opinião, cartas de reclamação e requerimento, embora a maioria tenha sido apresentada fora da seção específica de produção textual, tem-se um avanço significativo desse material.

Quadro 5 — Análise qualitativa do LD Telecurso de língua portuguesa

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
11 Debates (p. 44, 47, 94, 101, 124, 141, 215, 250, 256, 274, 292)	Destinatários: os amigos.	A proposta de discussão aparece por meio de questionamentos. (planejamento)
1 Discurso de defesa (p. 53)	Destinatário: personagem da narrativa que abre a unidade	Indica apenas como o aluno deverá fazer o texto: continuar o discurso do texto já discutido. (planejamento)
1 Diálogo argumentativo (p. 76)	Não há.	A proposta é apenas reescrever em forma de diálogo as opiniões e argumentos dos personagens da narrativa que inicia a unidade. (planejamento)
6 Textos de opinião (p. 101, 124, 203, 285, 292, 297)	Destinatários: os amigos. Apenas para 1 texto há o esclarecimento do objetivo.	A proposta aparece por meio de questionamentos, reflexões e ensino da estrutura do texto. (planejamento)
2 Cartas de reclamação (p. 93, 100)	Destinatário: personagem da narrativa que abre a unidade.	Indica apenas como o aluno deverá fazer o texto. (planejamento)

1 Requerimento (p.190)	Destinatário: personagem da narrativa que da unidade.	Inicialmente é apresentada a estrutura do gênero, logo em seguida é feita uma proposta de produção, levando em conta o contexto do destinatário. (planejamento)
------------------------	---	---

Lembra-se que, com base em Marcuschi (2002), os gêneros textuais circulam no meio social, têm características sócio-comunicativas definidas por características próprias, por isso são inúmeros. Então, parece que esse LDP considera tal fato, já que expõe diversos gêneros textuais, inclusive os do argumentar, o que possibilita um amplo desenvolvimento dos seus usuários no tocante à língua. Acredita-se que, mesmo quando o livro não solicita os gêneros do argumentar na seção da produção textual, colaboram para o desenvolvimento discursivo do falante. Entretanto, é claro que, quando esses gêneros são solicitados especificamente na produção textual, o resultado tende a ser muito mais produtivo.

No tocante às condições de produção dos gêneros do argumentar, este LDP não é satisfatório, já que trouxe apenas a condição *destinatário* e ainda de forma restrita, pois somente os colegas de turma ou as personagens do texto da unidade foram os interlocutores dos alunos. Essa atitude mostra que esse LDP não está sabendo direcionar as condições de produção e assim a produção de texto na escola foge do foco da língua, que é o uso. Dessa maneira, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 106), afirmam que:

a importância de se considerar tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, a partir dessa proposta teórica, convoca-se a noção de gêneros textuais como um instrumento melhor que o conceito de “redação” para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos.

É, pois, de suma importância que o professor trabalhe gêneros do argumentar a partir de experiências ocorridas socialmente na vida dos alunos, onde serão encontradas condições de produção de textos que de fato são significativas e para isso o LDP precisa ser condizente com a realidade da EJA (INNOCÊNCIO, 2006).

Ademais, esse LDP não dispôs de todos os mecanismos de textualização quando o gênero a ser produzido era da esfera do argumentar, trouxe apenas o *planejamento*. Apesar disso, lembra-se que escrever é um processo de alta complexidade, sendo imperativo que o livro contenha as etapas de construção de um discurso claro e eficiente (planejamento, revisão, refacção), assim como sugerem Antunes (2003), Schnewly e Dolz (2004), Melo (2009) e tantos outros estudiosos do tema.

4 Considerações Finais

Apresentaram-se nesse artigo os dados da pesquisa de Pereira e Melo (2012), a qual objetivou, sobretudo, investigar o tratamento dispensado ao ensino dos gêneros da esfera do argumentar nos Livros Didáticos de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, da Educação de Jovens e Adultos, de escolas públicas municipais e estaduais de Teresina-PI, com a metodologia bibliográfica e de campo, de cunho quantitativo e qualitativo.

Com base em Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros, a análise apresentou os seguintes resultados: a) dos seis livros analisados, apenas dois apresentam uma quantidade razoável de gêneros do argumentar (*Tempo de aprender 8º ano* e *Telecurso*); b) só um livro oferece uma diversidade satisfatória desses gêneros (*Telecurso*); c) todas as condições de produção foram explícitas somente num livro (*Tempo de aprender 9º ano*); d) todos os mecanismos de textualização foram solicitados apenas num livro (*Tempo de aprender 8º ano*).

Além disso, em se tratando de metodologia no processo de ensino/aprendizagem, merece destaque a maneira como os gêneros do argumentar são expostos no LDP, pois, muitas vezes, não há uma proposta de produção textual, o gênero é abordado simplesmente como atividade interpretativa do texto de abertura da unidade. Desse modo, o estudo dos supracitados gêneros dificilmente irá instigar o interesse do aluno na prática da escrita e muito menos à argumentação textual.

Nesse sentido, crê-se na importância deste estudo por ter constatado que o LDP da EJA apresenta algumas proporções favoráveis ao ensino de gêneros da esfera do argumentar. Contudo, destaca-se a deficiência desse material, uma vez que ainda não orienta a uma eficiente produção textual, pois muitas vezes não dispõe de todas as condições de produção nem dos mecanismos de textualização.

Contudo, lembra-se que o papel do professor no ensino dos gêneros do argumentar é de suma importância para o conhecimento do aluno. É necessário que o docente priorize a capacidade do aluno de produzir em situações didáticas planejadas, em um processo de interação, partindo da sua própria realidade, pois a argumentação é uma atividade social discursiva, por isso, o ensino dela deve ocorrer independentemente se o LD auxilia ou não. É preciso mais dedicação docente, o que não retira a necessidade e responsabilidade de esse material apresentar propostas de produção textual com gêneros da esfera em questão e com as estratégias fundamentais explicitadas.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. [1895-1975]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-289.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Resolução nº 01/2000, Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.
- _____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o 2º segmento de EJA**. Brasília, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BUNZEN, C. S. O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. 1 ed. São Carlos: GECE, 2004, v. 1, p. 221-258.
- BYLAARDT, C. O.; ACURCIO, M. R. B.; PORTUGAL, S. **Telecurso: Língua portuguesa: volume 2, ensino fundamental- 1. ed.** – rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- EJA 8º ano**- volume 3- 2. ed.- São Paulo- IBEP, 2009. Vários autores (Coleção Tempo de aprender)
- EJA 9º ano**- volume 4- 2. ed.- São Paulo- IBEP, 2009. Vários autores (Coleção Tempo de aprender)
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUIMARÃES, Nilma. **A abordagem dos gêneros argumentativos no livro didático de língua materna: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Feusp, 2007. [Dissertação de Mestrado em Educação]

INNOCÊNCIO, M. T. Ensino de Língua Portuguesa na EJA: os gêneros argumentativos. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. GT: Educação de Pessoas jovens e adultas/ n. 18. Caxambu, 2006. (trabalho completo publicado em anais de congressos)

_____. **Gêneros discursivos na EJA: pelos caminhos da argumentação**. Disponível em <http://www.ufjf.br/ppge/files/2009/06/Mari%C3%A2ngela-Tostes-Innoc%C3%A2ncio.pdf>. Acesso às 22h40min em 13/06/2012

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). _____. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, B. O. R. de. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**/ Por Bárbara Olímpia Ramos de Melo. -2009. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade federal do Ceará, 2009.

MURICY, R. C.; ORMUNDO, W. S. **EJA- Suplegraf: língua portuguesa. Ensino fundamental. 6ª série**. Editora Didática Suplegraf Ltda, sem data.

OGG, C. T. T. [et al] **EJA: Educação de Jovens e Adultos: Piauí: segundo segmento do ensino fundamental, integrado, 4 etapa: caderno de atividades: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês, literatura do Piauí**. – Curitiba: Base Editora, 2008.

_____, C. T. T. [et al] **EJA: Educação de Jovens e Adultos: Piauí: segundo segmento do ensino fundamental, integrado, 4 etapa: livro texto: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês, literatura do Piauí**. – Curitiba: Base Editora, 2008.

PEREIRA, L. Q.; MELO, B. O. R. de. **Gêneros textuais e Letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Teresina, UESPI, 2012. Relatório final (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Universidade Estadual do Piauí, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



Maraisa Lopes (UFPI)

1 Considerações Iniciais

Quando penso o jornalismo, tomo-o como uma versão dos acontecimentos, “Não é o discurso ‘da[o]’, é o discurso ‘sobre’” (ORLANDI, 2001, p. 27), escrito a partir de uma ilusão de um relato fiel dos fatos, sob um efeito de literalidade decorrente da informatividade, por meio do qual o leitor lerá o mundo, e, convocará toda uma questão relacionada à memória. No entanto, é necessário atentar para o ponto de que trata-se de uma narração do real, mediada pela língua, por sujeitos, fato que significa. Para Mariani (1998), ao relatar os acontecimentos, os jornais já estão exercendo uma determinação nos sentidos.

O discurso jornalístico é considerado uma modalidade de discurso sobre, que torna objeto aquilo sobre o que se fala. Esse tipo de discurso atua “na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória” (MARIANI, 1998, p. 60).

Além disso, as seleções de pauta, de fontes e informações se dão sob o funcionamento de impressão de realidade do pensamento para o sujeito, um processo de determinação discursiva.

Ademais, em uma perspectiva discursiva, como à qual me filio, os discursos sempre estão em “relação a”. Um discurso está sempre em relação com a exterioridade que lhe é constitutiva. Assim, o jornal, pelo discurso jornalístico, se constitui como lugar de (re)afirmação de versões, de interpretações e de legitimação de discursos e compreensões. Como lugar de memória, de disputas, de conflitos e de contradições.

Nesse sentido, buscando compreender como se dá a prática da escrita jornalística, coloco-me face às questões de padronização de língua, do processo de normatização como resultante dos movimentos institucionais que vão se produzindo por uma empresa jornalística, em meu caso o *Grupo Folha*.

Desse modo, parece-me que a *Folha*, desde 1981, preocupara-se em apontar os caminhos que julgava pertinente trilhar enquanto Instituição. Em seu Projeto Editorial, **A Folha e alguns passos que é preciso dar**, de junho do mesmo ano, apontara como objetivo “oferecer três coisas ao seu público leitor: informação correta, interpretação competente sobre essa informação e pluralidade de opiniões sobre os fatos”.

A noção de interpretação competente, expressa no projeto, parece-me relacionar-se à escrita de comentários e análises, por profissionais, que sigam os ditames da empresa, bem como dominem a arte de escrever.

Neste plano editorial, observo o posicionamento da empresa com relação ao tipo de jornal que pretendia escrever, não sendo “suficiente oferecer ao leitor uma amostra representativa da pluralidade real das opiniões que existem. Se o jornal se satisfizer com isso, nunca passará de um mero repositório, sem forma nem vontade, das opiniões que a sociedade vai produzindo”.

Um ano mais tarde, um novo documento do Conselho Editorial, denominado **A Folha em busca do apartidarismo, reflexo do profissionalismo**, expressara a necessidade de maior profissionalização dos jornalistas e de posicionamento político que não tendesse à hegemonia ou a qualquer pensamento de classe.

A necessidade de “tornar as coisas mais claras ainda (...) [e] elevar a qualidade técnica, informativa, do jornal” fora colocada como meta nessa tentativa de organização editorial. Ainda nessa esteira, o **Projeto Editorial de 1984**, apontara para o fato de que os “critérios [da Folha] ainda são [eram] muito heterogêneos e, além disso, é comum faltar orientação editorial para repórteres ou redatores, que se ressentem da falta de instruções precisas e uniformes”.

Pensando, então, na identificação e no ataque aos problemas de estrutura do jornal, buscando uniformizar critérios editoriais e técnicos, o *Grupo Folha*, anunciaria o lançamento do **‘Manual Geral da Folha’**, ainda no ano de 1984. O Manual seria, consoante os dizeres do próprio *Grupo*, algo que não se tratasse de “um evangelho editorial. Trata[r]-se[ia] de uma base de referência que traduziria uma visão uniforme sobre os vários problemas da atividade jornalística”.

A publicação de textos “mais corretos, mais objetivos, mais concisos, mais claros, mais completos e, sobretudo, mais exatos” seria, tal qual expresso pelo projeto, viabilizada a partir de “centenas de verbetes práticos”, o que permitiria ao Manual “sustentar as nossas [dos jornalistas da *Folha*, leiam-se os chefes de Redação e Pauta] discussões e decisões com a objetividade do texto escrito, que substituirá a subjetividade das opiniões pessoais”.

Importa mencionar que esta não seria a primeira vez que um jornal brasileiro produziria um manual de jornalismo como suporte a um projeto editorial de reforma, no entanto, cumpre-me ressaltar, todavia, que o **Manual Geral da Redação** da *Folha de S. Paulo* se distinguiria das iniciativas anteriores tanto por seu direcionamento não-exclusivo aos jornalistas, quanto por seus objetivos que ultrapassavam o ensinamento de procedimentos jornalísticos e alcançavam a posição de manifesto político sobre o lugar que seria destinado ao jornalismo em geral (CAPRINO, 2002; VIZEU, 2008; MARQUES DE MELO, 2005).

Ao analisar o Manual de 1984, compartilhando da percepção acima, acredito ser relevante apontar para o fato de que essa reivindicação de um fazer político pelo jornal legitima-se por um 'mandato' conferido ao leitor. Os sentidos próprios desta palavra - concessão de poderes para desempenho de uma representação; delegação, poder dado ou autorizado; delegação conferida às pessoas, para que representem o povo nas instituições; contrato que designa duas vontades, uma que dá a outra uma incumbência, outra que a recebe e aceita -, corroboram os sentidos postos no verbete 'mandato do leitor', que assevera que "Nas sociedades de mercado, cada leitor delega, ao jornal que assine ou adquira nas bancas, a tarefa de investigar os fatos, recolher material jornalístico, editá-lo e publicá-lo. Se o jornal não corresponde às suas exigências o leitor suspende esse mandato" (MANUAL GERAL DA REDAÇÃO, 1984, p.58)

Cabe dizer, no entanto, que essa incumbência de informar e responder às expectativas do leitor é atravessada por uma necessidade de padronização linguística, pela constituição de uma memória de língua, que permita, aos jornalistas, o trabalho de formulação dos dizeres a partir do já-dito, dos sentidos já estabilizados. Uma memória que é política necessariamente, mas que é apagada na naturalização da língua adequada para dizer sobre os dados corretamente. Há, portanto, efeitos que se sustentam: a língua bem dita expressa adequadamente a realidade dos dados.

Nesse sentido, buscando apresentar a natureza de meu arquivo e promover um gesto de leitura, mobilizo recortes de quatro Manuais da Folha, a saber: os de 1984, 1987, 1992 e 2001, reeditado em 2006.

2 De meu movimento teórico-analítico

Em um trabalho que assume um referencial teórico discursivo, um dos primeiros movimentos analíticos concerne à questão das condições de produção. Nesse meandro, tomo "a instituição como espaço que produz unidade e legitimidade" (ORLANDI, 2007, p. 09), e, coloco-me numa história tensa, marcada por injunções, possibilidades de discursos e apagamentos, já que a produção do saber metalinguístico inscreve-se em um jogo complexo entre o papel legislador das instituições, o papel regulador da instrução e a tradição.

Penso, então, a instituição em sua discursividade, pois há funcionamentos que se mostram a partir do trabalho com os discursos disponíveis sobre seu processo de institucionalização. E, desse modo, focalizando a "historicidade do processo de constituição da própria instituição" (MARIANI, 1999, p. 47), sou remetida a diversos discursos disponíveis sobre sua fundação, incluindo o discurso próprio sobre seu processo de institucionalização, lembrando que uma análise do discurso

institucional deve levar em consideração não exatamente o que a instituição diz ou aquilo que se diz sobre ela, mas a maneira como o faz/se faz e as condições em que esse dizer é produzido. Assim, para compreender os discursos institucionais, é preciso buscar não os sentidos literais e/ou contedúísticos, mas aqueles sentidos que se constituem na historicidade dos discursos que circulam no processo de institucionalização (MARIANI, 1999).

Tomando os processos de produção de sentido nos Manuais de Redação e o próprio processo de institucionalização do *Grupo Folha*, em sua discursividade, atento para os espaços da memória que são retomados, para o modo como os processos discursivos jogam nesse contexto e, por conseguinte, para o modo como os efeitos de sentido são produzidos. Importa mencionar, ainda, o ponto de que há um real próprio das disciplinas de interpretação: um real estranho à univocidade lógica, um saber que não se transmite, aprende ou ensina, que, no entanto, produz efeitos (PÊCHEUX, 2002).

É importante ressaltar que sobre a compreensão dos sentidos, uma perspectiva discursiva materialista denota sua preocupação com as circulações cotidianas, pois são nos espaços discursivos estabilizados que se supõe que todo falante saiba do que fala e que todos os enunciados devam ser 'transparentes'. Percebe-se aqui, o funcionamento do Estado e das Instituições como polos de resposta e demanda social (PÊCHEUX, 2002).

Nesse viés, pensar a mídia como um espaço institucional, no qual diversas relações estão em jogo (SILVA, 2001), é concebê-la para além de um controle social e analisá-la em seu funcionamento enquanto estrutura e acontecimento, isto é, um batimento contínuo entre a memória e sua atualização, já que a mídia é um dos lugares mais eficazes para se produzir a estabilidade da memória e atualizá-la como se sempre 'algo tivesse funcionado daquele modo' (MARIANI, 1999).

É no bojo dessa formulação que Mariani (1999) aponta para o fato de que para a instituição jornalística há um já-dito constituído juridicamente, que traz as exigências do poder religioso, político e jurídico, responsável por manter (ou não) certas informações em circulação. E Silva (2001) acrescenta, ainda, que para que o "dizer jornalístico (...) possa se constituir como tal, cabe impor determinados recortes" (*idem, ibidem*, p. 172).

Nesse sentido, atentar para o funcionamento da prática jornalística como aquela que se apresenta sob posições próprias sobre a gramática da língua e com uma 'normatividade' textual específica é remeter à concepção dos manuais de redação, junto aos próprios jornais, como uma referência de produção de textos e de produção de leitura (SILVA, 2001).

Dessa forma, coloco-me numa posição que me permite compreender, discursivamente, o manual de Redação de uma empresa jornalística como um instrumento tecnológico que funciona junto à mídia como "um dos lugares que sustentam as evidências dos sentidos, funcionando como

(...) [meio] de estabilização dos sentidos” (NUNES, 2006, p.11). Assim, tomo, a mídia, um instrumento linguístico, como um discurso (um discurso sobre a língua) e necessito atravessar seus efeitos imaginários.

Em meio a essas formulações, a mídia em sua relação com a tecnologia dos manuais, amplia aquilo que fora pensando por Auroux (1992) no que diz respeito às gramáticas e aos dicionários em relação aos falantes de uma língua, pode ser pensada como uma extensão da relação do sujeito jornalista com a “língua” do discurso jornalístico, pois deve ser colocado na posição daquilo que constrói um lugar sistemático para o exercício (a prática) da metalinguagem.

A fixação da linguagem e a objetivação da alteridade colocam a língua escrita diante do sujeito como um problema a ser resolvido e impulsiona as reflexões linguísticas. O texto escrito começa a ser tomado como objeto de leitura e impõe a necessidade de ‘meios’ para sua compreensão (AUROUX, 1992).

Com a imprensa, o fenômeno da escrita da língua muda de dimensão, pois o saber se historiciza por meio da permanência do texto, ao qual se juntam, em camadas sucessivas, glosas, comentários, um processo indefinido de acréscimo (AUROUX, 1992).

Parece-me possível dizer, dessa maneira, que um manual de redação prolonga, enquanto uma tecnologia própria à mídia, acaba por dar acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto à competência de um locutor, mais especificamente, de um jornalista. Isto significa, também, dizer que o aparecimento dos instrumentos linguísticos, a gramática e o dicionário, quando penso a língua, e, a mídia em sua relação com os manuais, quando falamos do discurso jornalístico e do pedagógico, não deixa intactas as práticas linguísticas (AUROUX, 1992).

Assim, a partir desse modo de ler os manuais, pratico “novos gestos de leitura, percorrendo os caminhos dos sentidos (...) que sustentam a produção de um conhecimento linguístico que se foi produzindo junto à constituição de nossa língua” (ORLANDI, 2001, p.08), pois a padronização da língua realizada pela mídia afeta diretamente a relação sociedade/língua/saber linguístico, já que cada vez mais a observamos presente em materiais didáticos.

Pensando meu arquivo, no espaço discursivo dos Manuais de Redação da *Folha*, para o *exemplar um*, publicado em 1984, são apresentadas como condições de produção as injunções sócio-políticas em jogo nos últimos anos de ditadura no Brasil, o início da redemocratização brasileira e o ano da Campanha pelas ‘Diretas-Já’; e, a *Folha* se tornando a primeira redação informatizada na América do Sul com a instalação de terminais de computador para a redação e edição de texto, o que, segundo a empresa, representaria uma economia de 40 minutos no processo de produção. É interessante pensar essa instalação para além da questão da economia temporal, pois a abertura para o mundo da informação traz como consequências a atualização do suporte para a escrita do

texto, em que o apagar e reescrever torna-se mais fácil, rápido; além disso, uma nova relação com a questão de autoria se coloca, já que há maior possibilidade de acesso aos arquivos anteriores e aos arquivos de outros profissionais, o que acaba por permitir, ou ainda, viabilizar, a manutenção de um padrão de textos a serem publicados. Esta também é a época em que a *Folha* anuncia a criação do Datafolha, instituto de pesquisa de opinião pública e de mercado, que se responsabilizaria pelo levantamento de temas de interesse dos leitores e forneceria informações à produção editorial. Ainda nesse ano, circulou internamente o documento **A Folha depois da Campanha Diretas-Já**, o que pode ser visto como uma primeira proposição de um modelo de jornalismo que se diz crítico, pluralista, apartidário e moderno. Seguindo essa circulação, a *Folha* implanta o Manual da Redação, que nos dizeres da empresa, seria o primeiro manual de jornalismo a condensar uma concepção de jornal, da política editorial às fases de produção.

O *exemplar dois* fora publicado em 1987, época em que o *Grupo Folha de S. Paulo* enuncia a partir do crescimento de 39,5% da circulação paga do jornal, o que consolidaria a *Folha* enquanto o primeiro jornal do país, naquilo que se refere à vendagem. Além disso, é interessante retomar que a publicação da segunda edição do Manual fora feita após reflexões acerca de uma coletânea de informações e sugestões a serem inseridas na nova versão, três anos de discussão foram necessários para o fechamento da proposta a ser lançada.

Já para o *exemplar três*, publicado em 1992, como contexto coloca-se a detenção do controle acionário do *Grupo* pelo empresário Octavio Frias de Oliveira e a reorganização do noticiário da *Folha* em novos cadernos de circulação diária. Remontando à conjuntura político-social, 1992 seria o ano em que ocorreria o pedido de impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, acontecimento que apontaria para uma conjuntura social marcada pelas noções de direitos e deveres, próprias da prática jurídica.

Quanto ao *exemplar quatro*, publicado em 2001, e reeditado em 2006, aponta-se como contexto imediato, o momento em que se discutiam, no *Grupo Folha*, as mudanças ocorridas ao longo das décadas de 80 e 90 no plano internacional, e o impacto da revolução tecnológica e da expansão da economia de mercado sobre a imprensa. Lins da Silva (1987) afirma que, por coincidência o lançamento deste Manual se dera no ano em que a *Folha* completara 80 anos, pois segundo ele, não houvera nenhum planejamento quanto a essa comemoração – o Manual nascera das novas demandas colocadas pelas modificações ocorridas no jornal. Remontando ao sentido mais amplo, quanto ao *exemplar quatro*, ver-se-ia a expansão do movimento de globalização quer seja ele econômico ou de informações – a internet permitira maior fluxo de trocas e acessos, se até então uma pessoa tinha de se limitar à imprensa local, com a expansão dos textos jornalísticos online, o leitor passou a poder observar as versões sobre os fatos, a partir de diferentes fontes, tendo

como impedimento apenas a questão linguística, pois, inicialmente, as plataformas on-line pertenciam a jornais e revistas estrangeiras.

Partindo para a textualidade dos quatro exemplares por mim selecionados, percebo uma diferença já em sua apresentação enquanto livro: o *exemplar um* possui 91 páginas, monocromáticas, de aproximadamente 21 cm de comprimento por 13,5 cm de largura; o *exemplar dois* apresenta-se em 214 páginas, monocromáticas, medindo aproximadamente 21 cm de comprimento por 13,5 cm de largura; o *exemplar três* possui 331 páginas, textos e imagens na variação das cores preto, branco e cinza, e, mapas coloridos, apresentados em páginas de aproximadamente 22 cm de comprimento por 15,5 de largura; o *exemplar quatro* distribui-se em 391 páginas coloridas, medindo aproximadamente 22 cm de comprimento por 17 cm de largura. Há, ainda, algo a considerar quanto à materialidade dos exemplares em análise: enquanto o *primeiro*, *segundo* e *quarto* se apresentam em forma de brochura, típica dos livros que circulam em nossa sociedade; o *terceiro exemplar* apresenta-se espiralado e portando espaços destinados às anotações do leitor – fato que me permitiria uma aproximação aos sentidos postos pela palavra *caderno*, enquanto um “conjunto de folhas de papel em branco ou nas quais se imprimem pautas, quadrículas, ornamentos etc., reunidas, (...) presas com espiral, para anotações, desenhos, colagens, exercícios escolares etc.” (cf. Dicionário Houaiss Online), remetendo-me ao espaço de formulações da escola, já marcado, na Capa (Verso) do exemplar, pela inscrição Para Casa, Escola e Trabalho. Vejo o Manual, então, ligado às práticas escolares, à didatização dos conhecimentos sobre uma língua, sobre a melhor forma de escrevê-la.

Ainda sobre sua organização textual, é interessante observar que os 338 verbetes da edição de 1984 (compostos por substantivos, adjetivos, verbos e pequenas sentenças, organizadas em ordem alfabética) se transformam, no exemplar de 1987, em 808 verbetes distribuídos em sete seções temáticas: “Política Editorial” (59 verbetes), “Estrutura da Folha” (159 verbetes), “Padronização de Estilo” (244 verbetes), “Procedimentos Profissionais” (100 verbetes), “Normas Gramaticais” (41 verbetes), “Convenções Gráficas” (53 verbetes), “Vocabulário Jornalístico” (152 verbetes) e “Anexos” (12 anexos).

A versão publicada em 1992 parece-me se propor a atenuar alguns traços do texto de 84, considerado e descrito em suas páginas iniciais como “draconiano e impositivo”, dado seu teor político, muito provavelmente influenciado pela conjuntura social de passagem de uma política ditatorial para uma política democrática. Maior que as versões anteriores, passa a constituir-se por mais de 10 mil verbetes que se distribuem entre as classes de substantivos próprios e comuns, adjetivos, verbos, abreviaturas, além de grupos nominais.

Em 2001, surgira uma edição, que, segundo os discursos disponíveis sobre a *Folha*, seria marcada pelo caráter mais técnico e informativo que político. A quantidade de verbetes parece-me equivalente à da edição de 1992 (e, sobre isso, embora este não tenha sido especificamente meu lugar de investimento analítico, é preciso apontar para o brusco aumento no número de verbetes nas duas últimas edições quando comparadas às anteriores, e, dizer que me fica uma indagação sobre essa relação de ausência/ acréscimo; o que teria motivado esse aumento? O que teria dado origem ou cedido espaço a diferentes entradas? Dentre outros questionamentos...) no entanto, chama-me a atenção a possibilidade de retomada de uma memória acerca dos almanaques, tocada pela especificidade da mescla de verbetes com a grande quantidade de anexos contendo mapas geopolíticos, informações jurídicas, econômicas, militares etc.

Pensando mais propriamente os deslocamentos, os deslizos e as atualizações dos verbetes nos Manuais da *Folha*, cotejo os quatro exemplares, tomando como base a edição de 1984. Observo que muitas são as distinções: vários são os verbetes que desaparecem em outras edições; apenas dois continuam designados pela mesma palavra em todas as edições, *Concisão* e *Editorial*; e, outros quatro aparecem em todos os exemplares, embora sofram atualizações em sua designação: *Preconceitos* deslizando para *Preconceito* nas edições de 1992 e 2001; *Denúncia* passando a *Denúncias*, em 1987, e, a *Denunciar*, nos exemplares de 1992 e 2001; *Crítica Especializada* derivando para *Crítica*, nos terceiro e quarto exemplares; e, *Menores* ganhando a forma singular *Menor*, para as edições da década de 90 e a do século XIX.

Outro ponto relevante a ser considerado é o funcionamento das cores, dos gráficos e do número de páginas cada vez maior na constituição do efeito de completude de coisas a dizer sobre a escrita jornalística, nos manuais, pois isso parece-nos permitir pensar que esses três funcionamentos (cores, infográficos e acréscimos) direcionam-se para a construção da mídia enquanto o instrumento disponível para saciar a necessidade do conhecimento. Beacco e Moirand (1995), nas palavras de Mariani (1998), sem mencionar especificamente o discurso jornalístico, atribuem um aspecto didático aos discursos midiáticos, o que também fora corroborado por Silva (2002), numa relação mais forte com o efeito de completude dado a um instrumento linguístico como aquele que contém a língua, o saber.

As capas dos Manuais também se constituem como lugares de significação, pois quando cotejo as capas dos exemplares *um*, *dois*, *três* e *quatro*, percebo que há um deslizamento do sentido de capa dicionarizado, a saber

tudo que envolve ou cobre alguma coisa, com a finalidade de proteger; cobertura (...), (de livro ou de qualquer publicação) confeccionada em material rígido,

geralmente papelão revestido de couro ou de plástico. (cf. Dicionário Houaiss Online)

para os sentidos de algo que necessita receber um tratamento especial, pois, de certo modo, sintetizaria o conteúdo do livro, deslizaria para a condição de embalagem do produto, primeiro contato do/com o consumidor, quase como um cartaz publicitário; funcionamento próprio do discurso mercadológico.

Pensando a capa como embalagem, sou remetida ao fato de que, atualmente, inserimo-nos em um mercado altamente competitivo, no qual os produtos são ofertados em grandes quantidades e a concorrência entre eles tem sido cada vez mais acirrada. É preciso individualizar cada produto, dar a ele uma identidade, assim, o desafio para as estratégias de Marketing é o de estabelecer uma relação entre o produto, o consumidor e a marca, resultando em fidelidade, já que as embalagens passaram a funcionar como uma mídia dirigida aos consumidores efetivos do produto.

Nesse sentido, retomo Martins (2008), em seus apontamentos entre a relação da linguagem do marketing com a linguagem institucional:

De inspiração predominantemente norte-americana, na primeira há um conjunto de autores discutindo formas de conquistar o consumidor; na segunda, com base nas ciências humanas, os textos fazem referência a modos de ver o consumo na investidura de membro de um público com o qual a organização estabelece e tenta perpetuar relacionamentos. (*idem, ibidem, p.14*)

Vejo aí representada a busca de vínculos maiores entre a instituição e o consumidor, na tentativa de elevar o cliente àquilo que Martins (2008) denomina como categoria superior de indivíduo – aquele que, ao adquirir, toma uma decisão, assume uma posição ao, de certo modo, filiar-se ao discurso de certas instituições, ao identificar-se com determinados produtos em detrimento de outros; já que, parafraseando e deslocando os dizeres de Orlandi (1993), o consumidor estabelece com os produtos uma relação de confiança ou desconfiança, admiração ou desprezo, identificando-se ou não com o produto, podendo até desistir dele por não se identificar com aquele consumidor para quem aquele produto foi produzido.

Ainda com as capas, identifico alguns funcionamentos interessantes: nos *exemplares um e dois* há a inclusão do ano de publicação, enquanto em três e quatro, não há remissão à questão da cronologia; este funcionamento parece-me apontar para um deslocamento do lugar da tradição, do conhecimento que se marca através dos tempos, para o lugar do atemporal, da busca por um movimento que significasse o Manual pelos sentidos de atualidade, de modernidade, algo que não estivesse colado ao seu tempo de publicação.

Em *um*, *dois* e *três*, *Folha de S.Paulo* vem como a origem editorial, a empresa jornalística estaria, então, responsabilizada juridicamente pela publicação, tratar-se-ia de uma produção de 'dentro para dentro', ou seja, a *Folha* por meio do Manual estabeleceria padrões e normas para suas próprias publicações, quando há o deslizamento, em *quatro*, para PUBLIFOLHA, produz-se como efeito de sentido uma separação entre a empresa responsável pela publicação do Manual e o Jornal, o deslocamento, então, seria de 'fora para dentro', como se algo que escapasse ao alcance do Jornal, como se sentidos de interdição fossem produzido por um Outro, a partir de uma posição-sujeito diferente.

Além disso, a capa do *exemplar dois*, significando uma resposta às demandas por informações, insere a inscrição 2ª edição revista e ampliada, ao já enunciado título "Manual Geral da Redação", quer seja remontando aos sentidos de correção, adequação, avanço, por meio da palavra revista, quer seja pela necessidade da ilusão de completude, acréscimo, de desenvolvimento, significada pelo adjetivo ampliada.

Quando penso a inserção do endereço completo da empresa, em *um*, e, a manutenção dessa inscrição em dois, acredito observar como efeito a singularidade, a empresa é aquela situada à Alameda Barão de Limeira, não outra. Esse funcionamento corrobora o efeito de disjunção entre *Folha* e Estadão, já que, até certa época, os exemplares da *Folha* eram impressos na oficina do Estado, à rua 25 de Março.

Algo que também merece atenção é a arte da capa. Em *um*, trabalha-se a abreviação **FSP**, regionalizando, de certa maneira, a imagem de leitor para o Manual, pois se a *Folha* é de SP, marca-se aí a imagem daquele que, ao menos virtualmente, seria o leitor do exemplar. Já em *dois*, exemplar lançado quando da expansão nacional de vendas do Jornal, retira-se a inscrição **SP**, ampliando os sentidos possíveis para um leitor que pertence ao Brasil, ao Mundo: o **F** sintetiza o conteúdo do Manual – a *Folha* falando de suas práticas redacionais para ela própria, para profissionais de jornalismo e seus leitores.

Ainda em *dois*, o uso de formas geométricas coloca-se como um ponto para atenção, pois tocaria a questão da constituição de um sistema de coordenadas para estabelecer as propriedades das figuras, o que, por paráfrase, derivaria para um sistema de coordenadas para estabelecer as propriedades do texto jornalístico.

Quando considero a capa do *exemplar quatro*, sou exposta a uma composição de formas que tocam a memória dos componentes eletrônicos, dos chips e placas de computadores. É nesse ponto que retomo a questão da modernidade descrita pelas formas presentes na capa. A *Folha*, em seu discurso institucional, dá amplitude à sua busca por informação constante, por revolução gráfica e

tecnológica; o jornal perpassado pela era da informática, da internet... a possibilidade de amplo conhecimento marcada pela questão da sofisticação, do poder.

Além disso, o nome dado aos Manuais também reclama sentidos, pois quando penso os Manuais de Redação, faz-se necessário retomar Orlandi (2005) para afirmar que a língua é capaz da falha, essa possibilidade é constitutiva da ordem simbólica; o equívoco já é fato de discurso, é a inscrição da língua na história que produz equívoco. Este se dá no funcionamento da ideologia e do inconsciente. O equívoco é a falha da língua, na história, que em meu material, funciona na medida em que o Manual **de** Redação, significado como o espaço administrativo da escrita, desliza para Manual **da** Redação, em que a preposição mais o artigo, acabam resignificando este espaço como aquele do Jornal, da *Folha de S. Paulo*.

Nessa esteira, se, em *um* e *dois*, vê-se Manual Geral da Redação, vê-se, em *três*, Novo Manual da Redação, e, em *quatro*, Manual da Redação. Todos os exemplares trabalham, por meio de suas formulações, os sentidos de Manual como tradução de normas, de concepção de jornalismo, e, por extensão, de uma língua/linguagem que deve ser usada. A *Folha* afirma, no entanto, que seus manuais não se limitam a impor regras gramaticais e padronizar a linguagem, pois dão ao jornalista noções de produção gráfica, definem conceitos e servem como base para discussões no dia-a-dia da Redação (cf. Círculo Folha); o da Redação instaura o sujeito-leitor do Manual, pois não sendo de Redação exclui-se a possibilidade de um interlocutor qualquer, interessado em redigir, em escrever com ordem e método – o interlocutor para o Manual é o [jornalista] da Redação ou o [leitor] da Redação.

Tenho de lembrar, no entanto, que em *três*, por meio do enunciado **Para casa, escola e trabalho**, há a construção de uma prática específica de leitura, resultando na produção daquilo que Orlandi (2005) denomina efeito-leitor. De acordo com a autora, “O efeito-leitor se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gesto de interpretação – de uma leitura no meio de outras” (*idem, ibidem*, p.70), o que em novo material convocaria o sujeito-leitor de casa, o leitor do jornal; o da escola, o jornalista em formação, que ainda tem de se apropriar das formulações próprias do discurso jornalístico, ou ainda, o leitor que, em sua rotina escolar, possa vir a consultar o Manual, tomando-o como uma referência de língua a ser usada, padrão de correção a ser seguido; e, a forte marcação do sujeito-leitor do trabalho, próprio do jornalista da Folha, que deve submeter-se àquele Manual, àquele padrão de língua para poder ser sujeito de práticas jornalísticas nesta empresa.

Além disso, é preciso remontar ao caráter didático do *exemplar três*, que pode ser percebido a partir da inserção de fontes extras de informação, da segmentação em capítulos, da utilização de elementos visuais; mais ainda, pela própria formatação do Manual, único exemplar espiralado que,

como dito anteriormente, traria consigo os sentidos próprios dos cadernos escolares; tocando, também, os meandros do Construtivismo, que à época, explicaria a relação do sujeito com o mundo e as aprendizagens que disso decorreriam, sob o efeito de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano (BECKER, 1992).

Ainda nessa esteira, outro discurso que vê-se funcionar é o do Aprender a Aprender, em que estão postos os sentidos de um processo contínuo de inserção dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nas relações que lhes são próprias, para que eles possam tomá-lo como mais significativo (VYGOTSKY, 2005), como algo que se lhes apresenta como próprio. Nesse sentido, faz toda a diferença o Manual ser espiralado, pois facilitaria o manuseio pelo usuário, possibilitaria maior flexibilidade na utilização. Além disso, não posso deixar de mencionar que o exemplar três, traz páginas em branco para que o leitor possa escrever suas compreensões. Estaria, então, formalizado o processo didático com relação ao Manual: o usuário está frente a um material pensado como instrumento de aprendizagem sobre o qual poderia agir livremente, adquirindo, assim, conhecimentos e transformando sua realidade.

3 Considerações Finais

Com base nos apontamentos anteriores, observamos que o discurso jornalístico funciona em um espaço discursivo que configura a imprensa enquanto aquela que, na sociedade contemporânea, se interpõe entre os fatos e o leitor em um movimento de sentidos que a significa como imparcial e objetiva; o texto jornalístico é também resultado da prática de uma escrita instrumentalizada pelo manual de redação, que se coloca em relação aos sujeitos escolarizados, já habilitados à leitura e à produção de textos.

Esse modo de colocar-se frente às questões de linguagem acaba trazendo comumente à escola uma abordagem normativa acerca dos textos jornalísticos, apagando uma marca forte da mídia, enquanto um instrumento linguístico, naquilo que tange à consulta sobre a língua, além de não pensar o manual de redação, como o tomo - um instrumento tecnológico - uma alteridade para o sujeito que dele se utiliza; alteridade que se torna uma injunção nos processos de identificação, interferindo na relação que este sujeito entretém com a língua em determinadas conjunturas (NUNES, 2006).

Acredito ser preciso afirmar que, para mim, a mídia não se trata de uma simples descrição da linguagem natural, mas de uma extensão do conhecimento linguístico do sujeito, de uma expansão

de seu saber, homogeneização da língua e fixação de seus usos, possuindo grande relação com uma tecnologia que lhe é própria – o manual - um objeto histórico, um objeto político, que acaba por administrar a produção linguística dos sujeitos jornalistas, excluindo da língua seu real, construindo um efeito imaginário de unidade linguística, que chega à sociedade e à escola legitimado por uma ilusão de neutralidade e objetividade, suprimindo uma necessidade interna das empresas jornalísticas e tornando-se referência para o grande público.

Ainda sobre os Manuais, é necessário apontar para um efeito de identidade entre eles e alguns instrumentos linguísticos, já que os manuais se ancoram na evidência da língua enquanto forma e conteúdo, promovendo uma sistematização da língua, um discurso sobre a escrita que sustenta práticas languageiras no discurso jornalístico e na escola.

Nesse sentido, em meio à opacidade, à incompletude, à dispersão que constitui e produz efeitos de sentido, dou um fecho aberto ao meu trabalho. Um fecho que não carrega em si significações de conclusões definitivas, mas aponta para caminhos ainda a serem compreendidos, interpretados, ressignificados.

Referências

- AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- BECKER, F. O que é construtivismo? *In: Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 21, n.83, abr./jun. 1992.
- CAPRINO, M. P. Questão de estilo: o texto jornalístico e os manuais de redação. *In: Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, ano 23, n. 37, 1. sem. 2002.
- LINS DA SILVA, C. E. **Mil dias: análise das mudanças no processo de produção da Folha de S.Paulo durante a implantação do "Projeto Folha" (maio/1984-fevereiro/1987)**. Tese de Livre-Docência - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- MANUAL GERAL DA REDAÇÃO**. São Paulo, SP: Folha de São Paulo, 1984.
- MARIANI, B. S. C. Discurso e Instituição: a Imprensa. *In: Rua: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP- NUDECRI*. Campinas, SP, n.05, mar.1999.
- MARIANI, B. S. C. **O PCB e a Imprensa: os Comunistas no Imaginário dos Jornais**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas, SP:UNICAMP, 1998.
- MARQUES DE MELO, J. **Imprensa brasileira: personagens que fizeram a história**. São Paulo: Universidade Metodista / Imprensa Oficial de São Paulo, 2005.
- MARTINS, R.R. Terceira linguagem discurso mercadológico com credibilidade construindo reputação nas organizações. *In: ORGANICOM. Revista Brasileira de COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS*. São Paulo: USP/ECA, ano 05, v. 08, 2008.

NUNES, J. H. **Dicionários no Brasil: Análise e História**. Campinas, SP: Pontes Editores – São Paulo, SP: FAPESP – São José do Rio Preto, SP: FAPERP, 2006.

ORLANDI, E. P. (org.) **Discurso Fundador: a Formação do País e a Construção da Identidade Nacional**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

ORLANDI, E. P. (org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. Divulgação Científica e Efeito Leitor: uma política social urbana. *In*: GUIMARÃES, E. R. J. (org.). **Produção e Circulação do Conhecimento**. Estado Mídia, Sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

SILVA, T. D. da. **Televisão brasileira: a Comunicação Institucionalizada**. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2002.

SILVA, T. D. da. Os Manuais da Imprensa no Brasil: Da Redação à Circulação Pública. *In*: ORLANDI, E. P. (org.) **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: UNEMAT Editora, 2001.

VIZEU, A. Gilberto Freyre e os manuais de redação. *In*: **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo: PósCom-Metodista, ano 29, n. 50, 2.sem. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



O ETHOS NO GÊNERO ROMANCE: AS IMAGENS DO PIAUIENSE NOS DISCURSOS DE TEODORO BICANCA, DE RENATO CASTELO BRANCO

Safira Ravenne da Cunha RÊGO (UFPI)

Resumo: É inegável a importância de se fixar uma literatura autônoma, enquanto marcada por aspectos sociais e históricos, e de se entender, nela, o discurso utilizado como um comportamento social, portanto, sujeito a regras; orientado, ocorrendo no tempo, e baseado numa meta. O presente artigo visa abordar a noção de *ethos* assumida pelo povo piauiense, tomando como base a narrativa *Teodoro Bicanca*, de Renato Castelo Branco, uma obra regionalista, centrada em hábitos, costumes e peculiaridades do povo do sertão piauiense. Nela, a ideia de subordinação de empregados a seus padrões aparece como a maior causa de lutas, insatisfações e sonhos. Mesmo tendo dedicado grande parte de sua vida à publicidade, Renato Castelo Branco nunca abandonou os traços literários que o marcam e, mesmo tendo permanecido por muito tempo fora de sua terra, o Piauí, sempre cultivou as marcas de identidades piauienses, do caboclo nordestino, da simplicidade na linguagem e na alma, voltado ao romance histórico, e se aproximando da linguagem regionalista de Jorge Amado. Percebe-se, logo, a ideia do *ethos* enquanto construção da imagem de si, dentro da Análise do Discurso, num estado nascido, historicamente, dos "caminhos do gado", em que o leitor capta a essência da narrativa através de uma *cenografia*, que está na obra e a constitui. A necessidade de se legitimar uma obra é que norteia esta pesquisa, no sentido de evidenciar a formação da imagem de si, no estudo das condições de seu próprio dizer, o que sustenta a própria criação literária. Na obra em questão, o uso da fala típica do nordestino atua como cena de enunciação, situação de comunicação não-literária, que serve como base para a cenografia, e que leva o leitor a entender a enunciação do autor e seu próprio contexto através dessa cena, validada. Para a elaboração desse trabalho, será utilizado o método histórico-analítico, com base na leitura do romance e utilizar-se-á o método descritivo, com análise textual, partindo de Maingueneau (2006), que diz que "a obra deve gerir a relação entre aquilo que diz e o próprio fato de poder dizê-lo", convém lê-la, interpretá-la, e entendê-la, de forma a descrever os aspectos norteadores dessa pesquisa.

Palavras-chave: Ethos. Literatura. Discurso. Cenografia.

Abstract: There is no denying the importance of fixing an autonomous literature, while marked by social and historical aspects, and to understand it, the speech used as a social behavior, therefore, subject to rules, walked, taking place over time, and based on a target. This article aims to address the notion of *ethos* assumed by Piauí people, based on the narrative *Teodoro conk*, Renato Castelo Branco a regionalist work, centered habits, customs and peculiarities of the people of Piaui backcountry. In it, the idea of subordination of employees to their bosses appears as a major cause of struggles, dreams and dissatisfactions. Even having dedicated much of his life to advertising, Renato Castelo Branco never abandoned the literary traits that mark and even having remained for a long time out of their land, Piaui, always cultivated marks piauienses identities, the northeastern mestizo, simplicity in language and soul, facing the historical novel, and approaching the regionalist language Jorge Amado. It is clear, therefore, the idea of *ethos* while building the image of himself within the discourse analysis, a born, historically, the "ways of the cattle" state, in which the player captures the essence of the narrative through a scenography, that is in the works and is. The need to legitimize a work is guiding this research, in order to reveal the formation of the image of himself in the study of the conditions of his own saying, what sustains literary creation

itself . The work in question , the use of typical speech acts as the northeastern scene enunciation situation of non - literary communication that serves as a basis for the set design , and it leads the reader to understand the author's utterance and its context through this scene, validated . In carrying out this work, we will use the historical- analytical method , based on the reading of the novel and will be used - the descriptive method, textual analysis , from Maingueneau (2006) , which says that "the work must manage relationship between what he says and the fact of being able to say "you own , you may want to read it , interpret it , and understand it in order to describe the guiding aspects of this research .

Keywords: Ethos. Literature. Speech. Set Design.

1 Considerações Iniciais

É inegável, dentro da Linguística, o princípio de que o discurso possui características elementares, tais como a ação, a interação, a contextualização e, principalmente, o papel do sujeito enquanto formador da própria imagem. Logo, pretende-se, neste trabalho, estudar as estratégias discursivas no romance, vistos sob um enfoque do *ethos*, enfatizando as desigualdades, a linguagem, a cultura, os costumes e os processos sociais do povo piauiense.

Com base nas situações de enunciação e comunicação presentes na obra *Teodoro Bicanca*, do escritor piauiense Renato Castelo Branco, é possível analisar como a ideia da construção da imagem do piauiense se mostra dentro da Literatura, através dos traços linguísticos e hábitos culturais próprios do povo piauiense, desde o seu falar até seus costumes mais peculiares.

O uso do campo literário para análise, como *corpus*, dá-se pelo fato de ser este um dos domínios discursivos mais propícios a encenações sócio-discursivos, estereótipos, representações sociais e construção de imagens.

Outrossim, ao se investigar a influência do meio e da sociedade para a formação do *ethos* do piauiense, pode-se considerar uma obra com traços realistas, com descrição da realidade, bem como o determinismo (a influência do meio sobre a vida dos personagens) e as questões das lutas do proletariado (no caso, os agregados e os revolucionários) para fugir das terríveis situações em que vivem.

No tocante às manifestações literárias como atividade de escrita sempre em crescimento nas práticas sociais, evidencia-se o uso, pelo autor, da função emotiva da linguagem, principalmente ao se referir aos sentimentos e emoções dos personagens, de

regionalismos, ditados populares, questões de gêneros, o patriarcalismo da sociedade e costumes típicos do povo piauiense, numa reflexão sobre a questão da legitimação dentro da Literatura.

2 Fundamentação teórica

Falar em discurso é trabalhar com linguagem, semântica, contexto. Logo, a Literatura funda-se em muitos aspectos discursivos para sua constituição, desde o “princípio da legitimação” que, para Maingueneau (2006), é o que determina a argumentação, até a construção de cenas e imagens para a efetivação da enunciação.

Diferentemente de texto, “o discurso, por princípio, não se fecha” (ORLANDI, 2007), ele é aberto, situado num espaço e tempo, contextualizado e construtor de imagens. Para Amossy (2005, p. 9), “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”, portanto ligada, na Análise do Discurso, à noção de *ethos*, e condicionada por fatores sociais, psicológicos, culturais, linguísticos e discursivos.

Em *Teodoro Bicanca*, nota-se um protagonista marcado pelas recordações e memória de um passado indigno e opressor, de homens que viviam em condições de miséria e sofrendo humilhações, sem nada poder fazer, endividados e submissos aos seus senhores e à própria formação histórico-social em que estão inseridos; “naquela vida estranha do bicho maior comendo o menor” (CASTELO BRANCO, 1948).

Daí, convém-se entender o meio social como imprescindível à formação do subjetivismo humano. Especificamente, o *ethos*, como afirma Maingueneau (2006), “dá ao discurso uma voz que ativa o imaginário estereotípico de um corpo enunciante socialmente avaliado”.

Também, faz-se imprescindível falar em uma base determinista ao processo de construção da imagem. Na obra em questão, logo, pode-se notar que o desejo de liberdade nos agregados provém da situação de exploração e humilhação a que são submetidos pelo coronel; a vontade de ser livre é gerada pelo aprisionamento sofrido na fazenda; o anseio de ser feliz com a mulher amada é fomentado pela proibição do namoro, na adolescência.

Numa referência à combinação dos significados acional, representacional e ideacional, a construção da identidade, bem como da imagem de si, fundamenta-se em

marcações de diferenças, as quais ocorrem no meio da sociedade. Os personagens da prosa anseiam por ascensão, em contrapartida aos ideais feudais de imobilidade social, porém o que se verifica é que a própria História do Piauí é formada por ocultamento de vozes, miséria e opressão.

Sabe-se que a escravização existe, por muito tempo, ainda que de maneira disfarçada, pois até Voltaire, que criticava a escravização, utilizava-se de práticas escravistas. Basta remontar à época do Iluminismo, em que católicos e protestantes possuíam escravos e auferiam lucros comandando o tráfico. Da mesma forma, a questão do ethos também vem de longa data, da Antiguidade, como assegura Chareadeau, 2006: quando Aristóteles propôs dividir os meios discursivos que compõem o auditório: o *logos*, o *pathos* e o *ethos*, este último relacionado às demonstrações psicológicas e constitutivas da necessidade de se construir uma imagem de si.

Com relação ao uso das expressões típicas do povo piauiense na obra, Maingueneau (2006) afirma que

A eficácia do *ethos* relaciona-se, assim, com o fato de ele envolver de algum modo a enunciação sem ser explicitado no enunciado. Por mais que esteja ligado ao locutor na medida em que este se acha na origem da enunciação, é a partir de dentro que o *ethos* caracteriza esse locutor. Com efeito, o destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo, características que são na realidade intradiscursivas, porque estão associadas a um modo de dizer. (MAINGUENEAU, 2006, p. 268)

Identifica-se, pois, em *Teodoro Bicanca*, elementos típicos do falar, do representar, do agir e do ser piauienses, servindo, assim, para o entendimento do processo histórico, e como um registro sobre a memória desse povo. Trata-se da cena validada, utilizada dentro da cenografia, para facilitar a compreensão e interpretação do leitor, até mesmo como um estereótipo do povo piauiense: a ideia de submissão, de humilhação, opressão, como afirma Amossy (2005, p. 221), "... a imagem discursiva de si é, assim, ancorada em estereótipos, um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura".

Para Maingueneau (2006, p. 268), "Não se trata de uma representação estática e bem delimitada, mas uma forma primordialmente dinâmica construída pelo destinatário mediante o próprio movimento de fala do locutor".

Não significa, portanto, um procedimento, mas algo alcançado por meio de marcas típicas e características desse locutor. E são marcas típicas e identitárias do homem piauiense a contemplação do Rio Parnaíba, da Coroa, do luar, como uma forma de esquecer os problemas, a beira do cais, os botecos dos Tucuns, os vareiros, a caboclada, as promessas para a chegada da chuva, as gargalhadas, as “risadagens”, as fofocas e estereótipos do povo da cidade.

Outrossim, os locais descritos, os ambientes retratados e os espaços, como um todo, presentes na obra, revelam a intenção de se criar uma *cenografia*, que, para Maingueneau (2006), “é identificada com base em variados índices localizáveis no texto ou no paratexto (...)”.

Segundo ele,

A obra se legitima criando um enlaçamento, dando a ver ao leitor um mundo cujo caráter convoca a própria cenografia que o propõe e nenhuma outra: através daquilo que diz, o mundo que ela representa, a obra tem de justificar tacitamente essa cenografia que ela mesma impõe desde o início. Porque toda obra, por sua própria apresentação, pretende instituir a situação que a torna pertinente...” (MAINGUENEAU, 2006, p. 253).

Essa cenografia é resultante de um longo período de vida rural, em que o homem piauiense carrega uma identidade agropastoril, voltada à exaltação e admiração dos elementos naturais e ao uso da natureza como fonte de sobrevivência, praticando diversas formas de trabalho, muitas delas em grupo, o que contribui para uma formação da identidade focada na coletividade, no social.

Teodoro, mesmo depois de passados muitos anos, e tendo estado longe de Areia Branca, sua terra de origem, sempre se recorda do pai Damião e da forma como este era tratado na fazenda, bem como da cruel morte de que fora vítima; da Siá Ana, a negra velha que o criou, curando-lhe as doenças com suas rezas e superstições; de Piedade, o seu amor de infância, com quem sonha em casar e viver.

Bakhtin (1997) entende o *ethos* “como uma maneira de habitar o espaço social significa concebê-lo também como responsivo ao Outro, em diálogo constitutivo de vozes concretizadas segundo diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências”, de tal forma que, no desenvolver da narrativa, percebe-se, claramente, que a imagem pessoal de Teodoro está intimamente ligada à memória de seus descendentes, de sua infância,

amigos, a fazenda e sua terra-natal, o que se explica a vontade de “ser” em função do que foi, do que já não é, do que amou, do que sofreu e do que não tem mais. Já Charaudeau (2006, p. 115), relaciona a noção de *ethos* ao “cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê”.

Essa imagem de si é uma ação psicológica, de coletividade e de ideologia, aproximando-se da noção de Formação Discursiva de Pêcheux, abordada em Brandão (2004, p. 79) na qual “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (um sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes correspondem”.

Fundamentada em marcações de diferenças, as quais ocorrem no meio da sociedade, convém-se falar na organização dos indivíduos em grupos sociais, construindo, assim, uma imagem; é a organização dos grupos, desigual e classificatória. “Gestão social dos indivíduos consiste em marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem” (PÊCHEUX, 2002). Essa noção de ordem, de hierarquização, na obra em estudo, gera um sentimento de ódio e vingança que persegue o homem piauiense por toda a vida, sem, no entanto, impedi-lo de sonhar, e de lutar por uma vida melhor.

Trata-se, logo, do uso do argumento para tentar mostrar a verdade, como mostra Mussalim (2001, p. 28) ao afirmar que “a linguagem é uma dialogia, ou melhor, uma ‘argumentologia’; não falamos para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer o outro a entrar no nosso jogo discursivo, para convencê-lo de nossa verdade”.

Na cidade, são mostrados os costumes da elite, o empenho dos pais em formar seus filhos e vê-los bem casados. Teodoro conhece amigos de todas as classes sociais, engaja-se em grupos, reuniões, nos jogos de futebol, com seus chutes de “bicanca”, que lhe renderam o apelido.

Seus chutes de bicanca ficaram célebres e a molecada ficava escangotada, olhando para cima, quando Teodoro metia o dedão na bexiga, impulsionando-a a alturas que ninguém igualava. Sua fama se ampliava dia a dia e, agora, não havia moleque nos Tucuns ou na Coroa, nos campos ou na beira do rio, que não conhecesse os chutes do Teodoro Bicanca. (CASTELO BRANCO, 1948, p. 131)

Todavia, é oportuno o questionamento sobre o poder do meio sócio-histórico e do inconsciente na formação da identificação e, se as imagens divulgadas em relação a esse povo, negadas ou não, têm, realmente, sentido ou cunho de verdade.

Todo discurso é um índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma 'infelicidade' no sentido performativo do termo – isto é, no caso, por um "erro de pessoa", isto é, sobre o *outro*, objeto da identificação. (PÊCHEUX, 2002, p. 56-57)

Mas, será se o povo piauiense é apenas o oprimido, o explorado, o agregado? Tais representações, de fato, correspondem à realidade desse povo? É relevante se associar a noção de *ethos* ao conceito de representações sociais que, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004) exprimem-se:

[...] em discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se dotam para julgar essa realidade. Esses discursos sociais se configuram ora de maneira explícita, objetivando-se em signos emblemáticos (bandeiras, pintura, ícones, palavras e expressões), ora de uma maneira implícita, por alusão. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU 2004, p. 433)

Claramente, assuntos como religião, autoritarismo, riquezas naturais, ambição humana, esperança, e sentimentos de ódio e saudade são abordados, na obra, como frutos da própria História e sociedade piauienses e como legitimadores do seu discurso.

3 Análise do corpus

A humilhação sofrida pelo agregado parte do dono da fazenda; as dívidas que o prendem e a realidade em que vive fazem crescer um enorme sentimento de ódio e vingança, que o persegue por toda a vida, sem, no entanto, impedi-lo de sonhar, e de lutar por uma vida melhor. Aliás, é próprio desse povo crer, e acreditar, sempre. "Sim, o ódio de Teodoro também corria para baixo, com as águas do Parnaíba que corriam para Areia Branca – para Damasceno, para Malaquias. Mas para lá corria também o seu coração – para Siá Ana, para Piedade" (CASTELO BRANCO, 1948. p. 165).

Como se pode perceber, os sentimentos do agregado são sempre descritos numa relação com a natureza. Faz-se, ao longo da narrativa, referência à vida *árcade*, registrando-se os elementos naturais típicos do Piauí, tais como o coco babaçu, o tamarineiro, o caju, e o

próprio Rio Parnaíba, que banha o Estado, chamado carinhosamente de “Velho Monge”, que figuram como essência da simplicidade e equilíbrio como fonte de tranquilidade.

É inegável, ainda, a existência de marcas da linguagem nordestino-piauiense na obra do escritor em estudo, encontradas no uso de expressões, como “enrabichado”, “peloura”, “capar”, “dar uma cachimbada”; de ditados populares: “Em boca fechada num entra mosca” (BRANCO, p. 52), “Quem brinca com fogo, um dia se queima” (BRANCO, p. 60); e de hábitos piauienses, como a macumba, as vazantes, na esperança de boas colheitas; a irregularidade das estações do ano, o que aproxima a prosa dos traços típicos do homem piauiense.

Siá Ana é quem se responsabiliza pela criação de Teodoro. Negra respeitada, quem costuma dar conselhos a todos da redondeza e curar doenças com cascas, raízes, fezes e salivas.

E, quando saía pela estrada, com a carapinha branca rebrilhando ao sol, os caboclos que cruzavam por ela cumprimentavam com respeito, se descobrindo. Só Siá Ana tinha estas honras, além do pessoal da casa de telha. Porque seu poder era quase tão grande quanto o do coronel. (CASTELO BRANCO, 1948, p. 47)

Teodoro é um moleque livre, exímio admirador do Rio Parnaíba. Na fazenda, registram-se casos de morte de trabalhadores por fome, pois Damasceno é um homem impiedoso, e sua esposa Hortência, muito religiosa, insiste para que ele tenha um pouco de compaixão pelos servos.

Resultado de um longo período de vida rural, o homem piauiense carrega consigo uma identidade agropastoril, voltada à exaltação e admiração dos elementos naturais e ao uso da natureza como fonte de sobrevivência, praticando diversas formas de trabalho, muitas delas em grupo, o que contribui para uma formação da identidade focada na coletividade, no social.

Quando, na fazenda, é espalhada a notícia da chuva, da fartura pras bandas de Belo Pasto, os caboclos ficam felizes, as mais beatas organizam novenas para apressar a vinda da chuva, que provoca muitas e positivas mudanças em Areia Branca, bem como a vinda dos vaqueiros e o repovoamento daqueles pastos.

E, quando é época de cajus, encontrados por toda a parte, Teodoro e Piedade saem juntando os frutos, e os homens adoecem de tanto “chupar” e comer cajus, tendo que

recorrer aos remédios da velha Ana. Damião e Crispim passam por uma decepção: uma praga arruína a colheita, desanimando e entristecendo os caboclos.

Ao fazer uma referência a questões ideológicas, a Análise do Discurso, na obra em questão, faz jus a um dos seus princípios básicos: a de que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu contexto histórico-social, suas condições de produção; significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente vinculada à dos seus autores e à sociedade em que se vive.

Dessa forma, são descritos, na obra, municípios e localidades piauienses, como União, cidade próxima a Teresina. Para o narrador (1948, p. 156), “União era muito menor e mais pobre que Parnaíba. Parecia até os Tucuns. As casas eram humildes e havia em tudo um ar de decadência”.

Além disso, aparecem, como marcas da construção da imagem do povo piauiense, o desejo dos pais em formar os filhos; o desejo das mães em ver os filhos bem casados, o que representa uma boa imagem, também, para a sociedade.

No romance, quando Abedias, que estava estudando em Teresina, volta a Parnaíba, bacharel em Direito, é o orgulho de sua mãe, dona Genoveva, e delírio das mocinhas casadouras da cidade, o que indigna a senhora, já que ela deseja que seu filho case com Joaninha, filha do “seu” Carvalho.

Com relação ao contexto, como a situação histórico-social de um texto, envolvendo as instituições humanas e outros textos produzidos em volta, em *Teodoro Bicanca*, verificam-se marcas próprias da imagem desse povo, tais como a submissão dos agregados, a tristeza da mulher traída, a ganância das famílias, o valor do *status* social, a moral, os valores, os costumes, as tradições e os desejos, para circulação interna ou externa e que interagem não apenas entre eles, mas também com textos de outras ordens discursivas.

Sob um enfoque discursivo, sua importância está em contextualizar os discursos como elementos relacionados em diferentes situações e determinados socialmente por regras e rituais, modificáveis ao lidarem e interagirem constantemente com outros textos, possibilitando ao emissor produzir seus próprios discursos.

Em Parnaíba, Teodoro conhece Pé de Puba, um moleque de recado que trabalha numa casa de telha da cidade onde o dono não era coronel, mas uma mulher, Dona Biluca.

Inicialmente, Teodoro vende água, no seu jumentinho. Torna-se um senhor de Parnaíba, conhece a cidade de cima para baixo, e fica na casa de Dona Quinoca, mãe de Pé de Puba, de aluguel.

Ele sente-se à vontade na palhoça, que fica na Coroa, próxima do rio, acha o lugar animado, diferente da monotonia de Areia Branca. Consegue sucesso no trabalho de vender água, logo conquista seus fregueses, enturma-se com os demais garotos e se torna uma das figuras mais importante das reuniões e dos jogos de futebol.

O Baile do Cassino, ali, é relatado como o local onde se reúnem os rapazes, as moças da alta sociedade de Parnaíba, os coronéis, e ali todos sabem da vida do outro, ninguém perde um comentário, e a chegada das famílias importantes é marcada com uma melodia, proferida pela banda de música. Quando Abedias e os pais adentram ao baile, a melodia é bem forte, pois quanto mais ilustre a família, mais vibrante o som, e o moço se sente guilhotinado por todos aqueles olhares.

Teodoro se sente cada vez mais familiarizado com o novo ambiente, as palhoças, tudo, o faz lembrar Areia Branca. Ele sente saudades e, ao mesmo tempo, ódio, quando pensa em Malaquias, e tem vontade de voltar nadando, espancá-lo e levar Piedade consigo; porém, logo se acalma, já que não tem para onde levá-la, crescendo, assim, o desejo de fazer uma palhoça na Coroa, para morar com seu amor.

São essas as marcas do povo piauiense; contudo, é necessário ressaltar que na cenografia, como indica Maingueneau (2006, p. 114), “a enunciação, ao se desenvolver, esforça-se por instituir progressivamente seu próprio dispositivo de fala”, ou seja, a cenografia é construída de acordo com o que se enuncia, e na medida com que se enuncia.

Ela é, assim, produzida e originadora do discurso, e fundamental para a construção de traços peculiares de um povo, uma sociedade; bem como a transmissão de valores ligados a estes. O povo piauiense, aqui, é legitimado como tal pela cenografia em que se insere sua enunciação, sobretudo,

[...] ela legitima um enunciado que, retroativamente, deve legitimá-la e fazer com que essa cenografia da qual se origina a palavra seja precisamente a cenografia requerida para contar uma história, para denunciar uma injustiça etc. Quanto mais o co-enunciador avança no texto, mais ele deve se persuadir de que é aquela cenografia, e nenhuma outra, que corresponde ao mundo configurado pelo discurso. (MAINGUENEAU, 2006, p. 114)

A criação do Sindicato dos Vareiros e Estivadores do Rio Parnaíba, as festividades de aniversário da cidade, a pressão da opinião pública, dentre outros acontecimentos marcantes desse povo, são propiciadores de situações enunciativas inseridas em diversas cenografias, que legitimam o discurso e as próprias peculiaridades piauienses, refletindo, notoriamente, na construção do seu *ethos*.

4 Considerações Finais

Maingueneau (2006, p. 266) entende que “o texto não se destina à contemplação, sendo em vez disso uma enunciação ativamente dirigida a um co-enunciador que é preciso mobilizar a fim de fazer aderir fisicamente a um certo universo de sentido”.

Nesse sentido, faz-se mister analisar o homem piauiense, em *Teodoro Bicanca*, em seu processo construtor de imagem, como suporte de memória e recordação desse povo, servindo, ainda, como repositório de estudo e compreensão de laços históricos e sociais, no sentido de libertá-lo de entraves e amarras.

A literatura situa o homem, ainda que de forma fictícia, e o discurso não permite que se abandonem os traços peculiares dos personagens, tais como a cenografia, as características típicas, o código linguístico e a forma de falar e se expressar, associando, como afirma Maingueneau (2006), corpo e discurso em que não existe apenas um estatuto, mas “uma voz associada à representação de um corpo enunciante historicamente especificado”.

Referências

- AMOSSY, R. **As imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARISTÓTELES. Definição da retórica e de sua estrutura lógica. In: **Retórica**. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANCO, Renato Castelo. **Teodoro Bicanca**. São Paulo: Progresso Editorial, 1948. 237 p.
- BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Teoria dos Sujeitos da Linguagem. *In*: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de (orgs.). **Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001, p. 23-38.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. *In*: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. *In*: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística**. Vol. 2. São Paulo. Cortez: 2001.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 2002.



Thaís Ludmila da Silva RANIERI (PPGL-UFPE/UAST-UFRPE)

1 Considerações Iniciais

Com o avanço dos estudos da sociocognição, o estabelecimento da referência passa a ser analisado como uma atividade discursiva, pautada numa relação dialógica em que os sujeitos constroem e reconstróem os objetos do mundo discursivamente. Sob essas novas condições, a referência é tratada como uma atividade discursiva construída interacionalmente (CAVALCANTE, 2011). Nesse caso, além dos sujeitos, faz se importante também a presença de elementos de ordem sociocultural que vão ser necessários por determinar e conduzir essa construção (MONDADA, DUBOIS, 2003; KOCH, MARCUSCHI, 1998). Além dessas questões, há ainda outros pontos que devem ser postos em evidência dentro dos estudos da referenciação: a associação entre elementos verbais e não-verbais, ou seja, a multimodalidade e a atuação em conjunto dos interactantes diante de um objeto-de-discurso.

Em vista disso, o presente trabalho tem por objetivo levantar algumas reflexões em torno do estudo da referenciação, tendo por base o olhar para os aspectos multimodais e colaborativos necessários para se estabelecer a progressão referencial. Para tanto, recortamos nossa investigação e tomamos como objeto de análise de tais fenômenos o gênero comentário online. Para a composição de nosso *corpus*, selecionamos os comentários que foram postados a partir da visualização do videoclipe da cantora Ivete Sangalo, lançado em 2010, para divulgação de seu DVD.

Diante do exposto, podemos anunciar de antemão que a referenciação, como vários autores vêm chamando atenção (MONDADA, 2005; BENTES e RIOS, 2005; CUSTÓDIO FILHO, 2011), não se estabelece como uma atividade crivada no plano textual, mas ativa elementos de semioses diversas em seu processo. Veremos, também, que não apenas os elementos verbais podem ser referenciados, mas que os sujeitos referenciam em seus comentários os elementos não-verbais, como a música, o figurino, o cenário, que são expostos no videoclipe. Dessa forma, estamos diante de um fenômeno – a referenciação –

que precisa ser repensado dentro da proposta assumida pelos estudos da Linguística Textual em que o texto passa a ser visto como um elemento multimodal por excelência (BENTES, RAMOS, ALVES FILHO, 2010).

2 Fundamentação teórica

Dentro da perspectiva sociocognitiva, a referência passa a ser concebida como referenciação, visto que se constitui em uma atividade discursiva e colaborativa. Mondada e Dubois (2003, p. 35) compartilham a ideia de que a referenciação é “uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas”. Frente a essa postura, o sujeito passa a ter um papel de extrema relevância, uma vez que sua atuação em conjunto com a de outros sujeitos em um determinado contexto vai ser importante na construção da referência. Por isso, a referência deixa ser encarada como algo pré-estabelecido à interação, tal como foi vista dentro de uma perspectiva formal de estudos da referência, para ser associada a condições de negociação em virtude de um contexto enunciativo.

O sujeito, diferentemente do que ocorre em outras concepções de cunho mais formal, é necessário e decisivo na construção da referência. Desse modo, as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos na intenção de um querer dizer (KOCH, 2004). Se os sujeitos atuam em conjunto na construção da referência, ela passa a ser vista como o resultado de um processo dinâmico e intersubjetivo que se estabelece no quadro das interações entre locutores e é suscetível a transformações no curso dos desenvolvimentos discursivos, dos acordos e dos desacordos (MONDADA, DUBOIS, 2003). A referência passa, dessa forma, a ser vista como uma atividade conjunta, colaborativa e situada (MARCUSCHI, 2007, p. 113), e não mais como um ato de designação (idem, p. 69).

Para Koch (2004), a referência é concebida como uma atividade, um processo no qual os falantes se engajam para construir a referência. E Morato (2001, p. 59) corrobora essas afirmações quando diz que

a referenciação pode ser entendida como um fenômeno discursivo por explicitar enunciativamente os processos de significação nela envolvidos, por ser constituída por instâncias pragmáticas e culturais que presidem a utilização da linguagem, por ser marcada pelos aspectos sociais e intersubjetivos das interações que lhe são próprias.

Morato (2001), ainda no mesmo trabalho, afirma que a questão da referência prevê uma arbitragem de fatores que pressupõem o linguístico, mas, ao mesmo tempo, transcendem-no. Embora a autora queira enfatizar fatores tais como os pragmáticos, os afetivos, os ideológicos, é interessante ressaltar sua observação para esse ponto. Em sua afirmação, podemos perceber a necessidade de se ter o plano linguístico, mas também de associá-lo a outros elementos semióticos, ressaltando, assim, uma concatenação entre elementos verbais e não-verbais na construção da referência. Mondada (2005) também postula a existência de abordagens plurais nas práticas referenciais. Para ela, o processo referencial é uma atividade tanto discursiva quanto gestual, já que há uma articulação entre uma prática referencial verbal a uma prática constituída por elementos de semioses diversas. A pesquisadora afirma que as suas observações a convidam para um deslocamento teórico que conduz a problemática da referência de um quadro estático abstrato para uma abordagem que não dispensa a organização da fala, bem como do espaço e do contexto no qual ela se enuncia.

Bentes e Rios (2005) também congregam do mesmo pensamento ao pensarem nas estratégias de referenciação. Tomando por base os pressupostos da perspectiva sociocognitiva, as autoras investigam a construção da referência em circunstâncias de atuação em conjunto dos sujeitos e frente a uma possibilidade de articulação entre elementos verbais e não-verbais. Em um trecho de sua análise, as autoras destacam a articulação entre o gesto e introdução de um referente nominal. Em suas palavras, *a instauração do referente ocorre [...] pelo recurso à expressão nominal definida (a irmã) concomitante ao gesto de colocação entre a aspa da mesma expressão* (p. 284).

Custódio Filho (2011) também nos chama atenção para as múltiplas facetas da referenciação. Em sua tese de doutoramento, o pesquisador apresenta reflexões em torno da atuação das múltiplas semioses como recurso integrador no processo referencial e não apenas como um acessório textual de um gênero específico. Acompanhe a reflexão que segue:

O grande destaque, para nós, é o fato de incluirmos essa nova vertente de investigação das imagens no arcabouço da segunda tendência dos estudos em referenciação. Se fosse apenas uma questão de dizer que a imagem participa da construção referencial, bastava limitarmo-nos ao que já havíamos exemplificado, mostrando como uma imagem faz remissão a um elemento do texto e ocupa uma posição na cadeia anafórica. Contudo, uma vez que investimos numa explicação mais ampla do fenômeno da referenciação, nada mais razoável que localizar o papel da imagem em tal panorama. Questões como a não linearidade, o caráter discursivo da recategorização e as relações entre cotextos distintos são inerentes a todo o processo da referenciação, atingindo todas as semioses envolvidas em um texto (p. 254).

Por fim, para alcançar o objetivo pretendido neste trabalho, apresentamos a seguinte (re)definição de Ranieri (s/d) para o conceito de referenciação. Segundo a autora, “a referenciação é uma atividade discursiva de cunho sociocognitivo, baseada numa relação intersubjetiva de atuação coletiva e colaborativa ancorada em práticas multimodais de uso da linguagem”.

Assim, se assumirmos que a referenciação é uma atividade multimodal e é um processo que se constrói discursivamente e colaborativamente, veremos que o conceito de referente não é mais pertinente. Diante disso, tratamos os referentes como objetos-de-discurso.

Na perspectiva sociocognitivista, o processo de referenciação é que vai gerar o seu “referente”, isto é, os objetos-de-discurso são construídos e reconstruídos conjuntamente dentro de um processo interacional. Os referentes, nessa concepção, não são pré-existentes às práticas referenciais, mas são construídos em comum acordo sob uma situação interacional. São instaurados na realização e no desenrolar da atividade referencial (MONDADA, 2005). Os objetos-de-discurso são, portanto, atividades alimentadas e reproduzidas pela atividade discursiva (KOCH, MARCUSCHI, 1998), não são entidades prontas, mas construídos dentro do e pelo discurso. Não se nega a existência de um referente, mas partimos do pressuposto de que a realidade é construída, mantida e alterada por nossas ações sociocognitivas, quando interagimos com ela.

Mondada e Dubois (2003) apontam algumas questões pertinentes para se entender a construção dos objetos-de-discurso. Em primeiro lugar, os objetos-de-discurso, segundo elas, são elaborações coletivas que ultrapassam as intenções individuais. Nesse ponto, é importante salientar que, quando um objeto é introduzido em uma situação comunicativa,

ele passa a ser tratado por todos os participantes, isto é, não só quem o introduziu, mas também é referenciado e recategorizado pelos outros interlocutores. Esta colaboração é notadamente tornada possível graças à maneira que os participantes mobilizam os recursos gramaticais na interação que está sendo feita (MONDADA, 2001). Além dessa construção coletiva, os objetos apresentam também uma variação contextual. Nesse caso, os interlocutores, em um contexto interacional, tendem a controlar seu processo de construção de sentido, entretanto, por maior que seja o controle por parte deles, os objetos vão apresentar um sentido dentro do contexto. Em conclusão, “a indicialidade da linguagem e do discurso quebra a ilusão de dar uma descrição única e estável do mundo e sublinha sua necessária dependência contextual” (MONDADA, DUBOIS, 2003, p. 40).

Também é importante salientar que, por serem os objetos-de-discurso construídos no ato da interação, eles não são entidades do mundo, mas são entidades do discurso. Por sua vez, ainda que tais entidades tenham uma dependência contextual, isso não quer dizer que os objetos-de-discurso não estejam sob condições de estabilização dos referentes. Não se nega, desse modo, a existência dos objetos do mundo, mas se reafirma a construção de referentes dentro de um processo interacional, vinculado a um contexto específico que está subordinado a questões sociais, históricas e culturais.

Podemos, ainda, reforçar esses posicionamentos com a visão de Milner (2003), quando parte do pressuposto de que existe uma referência real e uma referência virtual. Para Milner (2003, p. 86),

neste sentido, a cada unidade lexical individual, é relacionado um conjunto de condições que devem satisfazer um segmento da realidade para poder ser a referência de uma sequência onde intervirá crucialmente a unidade lexical em causa.

Sob essas condições, um referente real será o emprego em condições de uso da língua de uma unidade lexical. Por sua vez, o referente virtual seria o conjunto de condições que uma unidade lexical apresenta independente do contexto, ou seja, a sua referência dicionarizada. Milner mostra que há uma estabilização na referenciação que responde às críticas de que não existem condições de produção para os referentes. Mondada e Dubois (2003) e Koch e Marcuschi (1998) partilham do mesmo pensamento. Ainda que a referenciação seja uma atividade discursiva e colaborativa, o sistema de uma língua

associado ao contexto cultural, social, cognitivo e às condições pragmáticas impede um tudo-pode ou um vale-tudo nesse processo.

3 Posicionamento metodológico e análise dos dados

3.1 Aspectos da seleção do corpus

O presente trabalho tem por *corpus* o videoclipe oficial de divulgação da música “Acelaraê” da cantora Ivete Sangalo referente ao álbum *Multishow ao Vivo: Ivete Sangalo no Madison Square Garden* postado no site *Youtube* em novembro de 2010 e pelos comentários gerados a partir da visualização do vídeo feita pelos internautas. Por questões dimensionais, selecionamos alguns comentários feitos (aqui representado em quatro (4) exemplares) nos primeiros seis meses de divulgação do videoclipe. O espaço de tempo foi delimitado dentro desse período, pois foi o momento que o vídeo teve o maior número de acessos.

3.2 Análise dos dados

Tal como assumido no referencial teórico, conceberemos aqui a referenciação como uma atividade multimodal e colaborativa. No entanto, ainda que saibamos que no processo discursivo em que a referenciação se dá não há separação entre as duas instâncias, por questões metodológicas e didáticas iremos tratar das duas questões separadamente como duas categorias distintas. Para uma melhor visualização da análise dos dados, para a multimodalidade no processo referencial iremos adotar a separação por comentários individuais. Já para tratar do aspecto colaborativo, iremos dividir em trechos que podem comportar mais de um comentário.

Em consonância com as posturas assumidas e diante da imensidade de informações do videoclipe e do número elevado de comentários, selecionamos como um tópico o figurino da cantora. E, em virtude dessa seleção, catalogamos os comentários que visam tratar dessa questão.

Análise multimodal e colaborativa da referenciação

Em sintonia com os pensamentos de Morato (2001), de Mondada (2005), de Bentes e Rios (2005) e de Custódio Filho (2011), temos a referenciação por uma atividade discursiva que intersecciona os elementos verbais com outras semioses no decorrer da interação verbal. De modo geral, essa agregação leva em consideração o contexto de produção dos interactantes, bem como elementos de ordem cultural e social. Assim, a partir da perspectiva sociocognitiva, vários autores vêm defendendo que é necessário olhar para a referenciação como uma atividade multimodal em que as diversas linguagens se relacionam em prol da construção da referência. Diante dessas condições, os participantes agem sobre a linguagem verbal trazendo elementos diversos, tais como cores, gestos, música, postura, para a estabilização da referência que é negociada e construída colaborativamente. Essa postura de atuação em conjunto é bastante visível quando os interactantes partilham das mesmas condições de produção e dos mesmos pontos de vistas, ou seja, dividem os mesmos espaços discursivos de atuação. A ação colaborativa se dá em função de objetivos discursivos em comum.

No caso do gênero comentário, é perceptível uma partilha de opiniões (contrárias ou a favor) em vista do objeto-de-discurso focalizado. Em cada comentário, o objeto-de-discurso vai sendo ativado e reativado, à medida que os internautas vão escrevendo e se posicionando diante do tópico proposto. Vale ressaltar que não há uma regra que determina quais são os objetos-de-discurso que serão ativados pelos internautas em seus comentários. A seleção por um ou outro se dá de acordo com as intenções e ações dos participantes. Há casos em que os participantes ativam objetos-de-discurso que não estão presentes no texto (verbal ou não-verbal) dado, mas que remetem ao espaço discursivo de atuação deles.

Os referentes, na construção textual, passam a atuar como expressões anafóricas que não apresentam um referente explícito no cotexto, como as teorias na Linguística de Texto vem nos mostrando. O compartilhamento dos sentidos e o seu estabelecimento, via de regra, acontecem em função do entorno discursivo e multimodal da interação e nem sempre há presença verbal dos referentes.

Em nosso caso, como estamos analisando um material audiovisual há uma série de semioses e de itens que compõem o videoclipe que podem vir a se constituir como objetos-

de-discurso. Podemos perceber através dos comentários, o ativamento de vários objetos-de-discurso, como, por exemplo, a música cantada e a própria cantora. No entanto, um dos pontos que mais fica em evidência e que nos chama a atenção é o figurino da cantora.¹ Bem diferente do que Ivete Sangalo costuma usar em seus shows, o figurino, em destaque, foi motivo de repercussão na mídia.

Houve muitas pessoas que demonstraram apreço, mas, de modo semelhante, muitas não se agradaram da roupa usada. Em virtude disso, ao passo que os comentários eram feitos e os objetos-de-discurso eram manejados na construção referencial aspectos do figurino eram evidenciados e tomavam parte da construção da referência. Os comentários abaixo mostram isso. Acompanhemos.

Comentário 1

que roupa feia parece cantora de calypso

lucenaapb 4 meses atrás

Comentário 2

Quer imitar a lady gaga

ivesai00713c 5 meses atrás

Como destacamos, o figurino é um dos quesitos que mais chamam atenção na lista de comentários feita pelos internautas no site do *Youtube* por ser tratar de algo inusitado para os paradigmas de Ivete Sangalo. Diante disso, muitos apresentam opiniões que envolvem a questão.

O primeiro comentário retoma o figurino reativando² o objeto-de-discurso por *roupa feia parece cantora de calypso*. O internauta **lucenaapb** apresenta de modo bem direto sua

¹ Segundo um dos estilistas responsáveis pela produção Bruno Basso, o figurino é o *look Tribal termocrômico* que associa elementos africanos e primitivistas com alta tecnologia do efeito termocrômico. *O resultado final é algo Mad Max, com elementos de vudu, joias de caveiras..* Em <http://chic.ig.com.br/moda/noticia/show-de-ivete-sangalo-em-ny-tem-styling-de-basso-brooke-e-foco-em-detalhes-por-conta-do-dvd-em-alta-definicao>. acesso em 09 de maio de 2013.

² Usamos reativado, uma vez que o objeto-de-discurso não aparece pela primeira vez. Outros comentários já tinham se referenciado a ele, entretanto o figurino ficou desfocado e passa ser focalizado novamente depois de uma série de comentários.

opinião ao criticar o figurino como feio, ao passo que recategoriza o objeto e nesse processo de recategorização traz à tona outras informações que não são questionadas pelos internautas, demonstrando um partilhamento na construção da referência.

Já o comentário dois (2) é marcado por um processo de categorização que usa um nome próprio para fazer recategorização do objeto – Lady Gaga³. No entanto, ao selecionar o nome de Lady Gaga para referenciar o figurino de Ivete, **ivesaio0713c** no comentário dois (2) estabelece uma estratégia multimodal para referenciar uma pela outra. É interessante observar que há uma recursividade que vai além do verbal para compor a referenciação. Trata-se de uma recategorização por um nome próprio que incorpora toda a construção discursiva de extravagante, de excesso de cores e de formas não convencionais.

Os aspectos multimodais são integrados ao discurso, ainda que não se tenha lado a lado uma imagem de Lady Gaga para se evidenciar tal afirmação. O sintagma Lady Gaga evoca toda uma construção multimodal que é partilhada pelos internautas. A multimodalidade aqui não é um adereço posto para ilustrar um elemento do texto verbal. É, entretanto, um elemento necessário para a textualização, como Bentes, Ramos e Alves Filho enfocam. Para eles, “a inserção da multimodalidade no escopo de assuntos pertinentes à Linguística Textual implica: um necessário alargamento do conceito de texto, de modo a incorporar nele elementos não verbais (imagem, cor etc.)” (p. 398).

Vejamos os outros comentários.

Comentário 3

Rsrtrs Mas ´e serio... ela parece uma Joanhina no clipe! Rsrtrs
DIDSBH 5 meses atrás

Comentário 4

@DIDSBH joanhina drag kkkkkkkkk
filhadoel 5 meses atrás

³ No espaço artístico da música pop, a cantora inglesa já é conhecida pelo seu figurino nada convencional do qual Ivete se aproxima no videoclipe.

Aqui o figurino usado pela cantora faz com que o internauta **DIDSBH** do comentário três (3) associe-o a um inseto. Percebemos que a roupa dela é formada por plumas que saem da cabeça e por uma blusa colorida na cintura que lembra o formato de uma joaninha. Desse modo, o objeto-de-discurso é (re)ativado e nessa reativação **DIDSBH** cria uma construção verbal da imagem numa associação entre palavra e imagem e em uso concomitante. Mostrando-nos que a referência construída só é possível e aceita pelo grupo em questão, já que compartilham os mesmos conhecimentos de mundo e socioculturais. A certeza de que a referência feita não reflete um ser no mundo, tal como outras posições teóricas adotam fica evidente quando o próximo participante **filhadoel** do comentário quatro (4) partilha da mesma construção e não “estranha” alguém referenciar Ivete Sangalo pelo objeto-de-discurso *joaninha*.

O partilhamento e a colaboração na construção da referência é tão evidente que **filhadoel** retoma o objeto-de-discurso *joaninha*, mas acrescenta e reconstrói o objeto por *joaninha drag* que além de resgatar a forma do inseto, remete ao exagero de cores e de formas diferentes das roupas usadas pelas *drag queens*. Veja a foto abaixo em que a cantora está vestida com o figurino do videoclipe.



Foto 1: Figurino do videoclipe

Os comentários três (3) e quatro (4) mostram que as atividades referenciais são ações que ocorrem de modo colaborativo e são resultado de um trabalho discursivo integrado entre os participantes, *revelando que compartilham um conjunto de valores e*

conhecimentos locais (BENTES, RIOS, 2005). O trecho abaixo deixa clara a atitude colaborativa da construção da referência, já que um comentário foi feito em sucessão ao outro sem que um questione a referência que foi feita pelo outro. Observe:

Interação 1

Rsrtrs Mas ´e serio... ela parece uma Joanhina no clipe! Rsrtrs

DIDSBH 5 meses atrás

@DIDSBH joanhina drag kkkkkkkkk

filhadoel 5 meses atrás

Percebemos uma atuação de elementos cognitivos e culturais em atuação no processo de referenciação. Além disso, vemos que a multimodalidade não é um elemento agregador, mas é sim um elemento necessário para a estabilização da referência e, por sua vez, importante para a progressão referencial.

4 Considerações Finais

O presente trabalho ao se posicionar dentro de uma perspectiva de base sociocognitiva mostra que o ato de referenciar não se esgota ou se limita ao apontamento de objetos do mundo por meio da linguagem. Bem longe disso, percebemos que a referenciação se estabelece como uma atividade discursiva que envolve múltiplas semioses em sua construção e reconstrução dos objetos do mundo em objetos-de-discurso, além de se mostrar uma atividade colaborativa e conjunta.

No caso do gênero comentário, vimos que, em seu espaço na internet, essas duas categorias são imprescindíveis para tratar das estratégias de referenciação nesse gênero textual. Os comentários postados pelos internautas mostraram que há um compartilhamento social e cultural das informações que nos levam a não questionar a existência dos objetos-de-discurso que são ativados, já que não se busca uma associação entre um e outro, mas sim uma atitude de discursivização do mundo. Referir a cantora Ivete

Sangalo como *joaninha* ou *joaninha drag*, como vistos nos exemplos apresentados, não faz com que o usuário da língua pense que a cantora é um inseto. Longe disso. Mas nos mostra que devido a uma articulação de várias semioses em um processo discursivo, podemos referenciar a cantora, naquele contexto, como uma joaninha sem causar *estranheza* nos demais internautas.

O trabalho traz à tona alguns questionamentos que nos levam a pensar a construção da referência sob uma perspectiva mais ampla, tal como vem se dando nos estudos da sociocognição. O recorte que foi dado explicita uma das muitas possibilidades de pesquisas que podem ser desenvolvidas pensando na referenciação como uma atividade discursiva, multimodal e colaborativa. Indo um pouco mais adiante, o presente trabalho também nos permite ampliar o nosso escopo de investigação dos estudos referenciais, ao sairmos de uma abordagem textual, para irmos para uma abordagem cognitivo-multimodal-textual.

Vimos que as referências estabelecidas nos comentários eram feitas, a partir de um videoclipe, que é um texto multimodal. A grande questão aqui levantada é que estamos usando o verbal para se referenciar as diversas semioses presentes no texto e que chamam a atenção do leitor por diversos motivos. Isso vem nos mostrando que a própria condição textual precisa ser repensada, como vários autores hoje vêm discutindo, e, por conseguinte, os processos de textualização. Sem deixar de destacar que a referenciação não se dá somente do verbal para o verbal, mas vimos que todas as semioses são ativadas e passam a atuar como objetos-de-discurso.

Referências

BENTES Anna Christina; RIOS, Vivian Cristina. **A construção conjunta da referência em uma entrevista semimonitorada com jovens universitários**. In: BENTES, Anna Christina; KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria (org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

BENTES, RAMOS, ALVES FILHO. Enfretando desafios no campo de estudos do texto. In: In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.) **Linguística de texto e análise da conversação: panoramas das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. Fortaleza: Tese de Doutorado, 2011.

DUBOIS, Danielle; MONDADA, Lorenza. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CIULLA, Alena; RODRIGUES, Bernadete Biasi. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, vol. 14, nº especial, 1998 (169- 190).

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: Trajetória e grandes *temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. *Delta*, vol. 14, nº especial, 1998 (169- 190).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. *In*: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CIULLA, Alena; RODRIGUES, Bernadete Biasi. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORATO, Edwiges Maria. (In)determinação e subjetividade na linguagem de afásicos: a inclinação antireferencialista dos processos enunciativos. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas (41): 55 – 74, Jul/Dez, 2001.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. *In*: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (org.) **Introdução à lingüística**: Fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MONDADA, Lorenza. **Para uma abordagem conversacional dos objetos do discurso**. Continuações do II Congresso Internacional da ABRALIN, Fortaleza, 1416, 3, 2001.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção davisibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. *In*: BENTES, Anna Christina; KOCH Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria (org.). **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

RANIERI, Thaís Ludmila da Silva. **Estratégias multimodais de construção da referência**: o verbal e o gestual. Recife. Tese de doutorado (em andamento), 2013.



LINGUAGEM E PUBLICIDADE: RELAÇÕES DIALÓGICAS DE UM DISCURSO

Zoroastro Pereira de Araújo Neto (IFPE - Campus Afogados da Ingazeira)¹

Resumo: Este trabalho – *Linguagem e Publicidade: relações dialógicas de um discurso*, estuda os efeitos de sentido do discurso da qualidade de vida no trabalho pelo viés metodológico da Análise Crítica do Discurso, e tendo a publicidade da campanha institucional da AmBev, elaborada pela agência MPM Propaganda, em 2010: *AmBev. Feita por gente e sonhos*, como instrumento de persuasão, detendo-se não somente na estrutura da construção da peça, mas também nos não-ditos dos fios (in)visíveis que fazem parte daquela tessitura. O objetivo central do estudo é desvelar o(s) efeito(s) de sentido produzido(s) pelos anúncios publicitários motivacionais dos programas de qualidade de vida no trabalho nas organizações contemporâneas. Para essa análise crítico-textual, aporta-se em Bakhtin (1992, 2006), Bronckart (2008), Carvalho (2007), Fairclough (1989, 1995, 2001), Marcuschi (2008), Mészáros (1996, 2002), Van Dijk (2010), entre outros. A sua relevância está em propiciar uma reflexão acerca dos meandros da intencionalidade do discurso, em destaque no contexto de relações de poder, podendo as suas contribuições extrapolar o ambiente da empresa para outros cenários discursivos na contemporaneidade. Observou-se, assim, que a tessitura dos fios (in)visíveis do discurso dessa qualidade com as “novas” formas de extração da mais-valia, onde as organizações contemporâneas tendem, cada vez mais, a “valorizar” os seus recursos humanos = talentos = colaboradores = parceiros = associados, em busca de maior produtividade, pode desencadear o estresse, sintomatizado pela síndrome de Bournout.

Palavras-chave: Discurso, Publicidade, Qualidade de Vida no Trabalho.

1 Considerações Iniciais

A Administração é um campo de prática discursiva. Faz-se mister afirmar que ela está associada aos modos de produção resultantes da presença intencional do homem na sua condição de ser social.

Para Maingueneau (1993), uma prática discursiva compreende uma formação discursiva como inseparável das comunidades discursivas. Uma formação discursiva é o lugar do dizer; é conteúdo e expressão do modo de organização dos homens; é uma rede específica de circulação de enunciados.

Desse modo, percebe-se que sempre existiu no decorrer da história da humanidade alguma forma empírica de administrar as organizações, que se caracterizam entre as mais simples e as mais complexas, porque administrar é um processo integrativo que cria, dirige,

¹ Professor Efetivo do IFPE-Campus Afogados da Ingazeira. Mestre em Ciências da Linguagem pela Unicap. zoroastro.neto@afogados.ifpe.edu.br. Membro do grupo de pesquisa/Cnpq: DesA, linha de pesquisa: Linguagem, discurso, gênero e relações de poder.

mantém, opera e controla uma organização para concretização do objetivo principal — lucro!

Assim, os modos de Administração articulam-se com os meios, os objetos e a força de trabalho, formando as forças produtivas, o que faz surgir mecanismos necessários à produção de bens e que caracteriza a divisão social do trabalho. E o modo de produção passa a ser a articulação entre as forças produtivas e as relações de produção, sendo a Administração o eixo condutor desse processo. Essa produção, por sua vez, faz surgir o excedente econômico, quando a ação do homem sobre a natureza estabelece as possibilidades de acumulação e de exploração.

Isso significa dizer que o objetivo de uma empresa, a partir das ferramentas de Administração, é o uso adequado dos recursos investidos para a eficácia da maximização do lucro e a acumulação do capital, a partir da produção de mercadorias. Para a execução em ritmo mais rápido, surgem os incentivos especiais “fornecidos” com o objetivo de “agradar” e/ou “reconhecer” o envolvimento do trabalhador com a empresa.

Entre os incentivos, estão as ações motivacionais presentes em um conjunto de estratégias comumente chamado de Programa de Qualidade de Vida no Trabalho como ginástica laboral, saúde na empresa, sala para relaxamento e sesta, atendimento personalizado de profissionais da área de psicologia, fonoaudiologia entre outros, legalmente amparados pelo Decreto nº. 99.675/1990, que criou o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP), no processo de reestruturação produtiva.

Sendo, assim, Qualidade de Vida no Trabalho é um conjunto de ações inovadoras no ambiente de trabalho, perpassando pelo âmbito gerencial e pelas questões biopsicossociais, para realização de diagnóstico, implantação de projetos e de campanhas de serviços voltados para os trabalhadores durante a jornada de trabalho na empresa.

Sendo esse conjunto de ações uma técnica de manipulação da mão de obra, em troca de algo tangível como o aumento da produção, têm-se as gratificações simbólicas promovidas pela publicação do reconhecimento ao grupo de trabalhadores que mais se destacou. Entre esses reconhecimentos públicos estão o orgulho pelo trabalho realizado, a vida emocional satisfatória, a autoestima, o equilíbrio entre trabalho e lazer, os horários e as condições de trabalho sensatos, as oportunidades e as perspectivas de carreira, o respeito aos direitos e a justiça nas recompensas.

Ou seja, há um discurso de suavização nas “novas” técnicas de gestão (aqui entendidas como “novas” formas de extração da mais-valia), presente nos enunciados dos anúncios publicitários dos Programas de Qualidade de Vida, visando minimizar o conflito Capital *versus* Trabalho e obter maiores rendimentos. Isso reforça o projeto hegemônico da perspectiva neoliberal.

Daí porque, o trabalhador passa a acreditar que é parceiro do patrão, e em participando das decisões da empresa, é de fato, colaborador ou associado, e, desta forma, acredita que participa nas mesmas condições dos resultados/lucros da empresa, sem se dar conta que estes adjetivos mascaram as relações de trabalho, e passa a ser adestrado nas formas mais sutis.

Dessa maneira, o gestor, entendido como falante, ao utilizar-se de termos motivacionais — parceiro, colaborador, associado, gente, família, vestir a camisa da empresa, entre outros, e a depender do lugar que os condicionam, utiliza-se de elementos linguísticos e não linguísticos para produzir os efeitos de sentido desejados.

Concordando com Marcuschi (2008, p.76), “[...] o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo”, pois o “[...] sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (*op. cit.*, p.242).

2 Os Fundamentos

Em se tratando das condições de produção do discurso, se requer o entendimento de um determinado contexto social, político e econômico a partir de determinadas formações ideológicas, formações e práticas discursivas da Administração, produzindo-se sentidos², e provocando mudanças ou reproduções das relações sociais que a originaram. Sobre condições de produção, afirma Spink (2000, p.37): “[...] são definidas pelos lugares ocupados pelo emissor e receptor na estrutura de uma formação social”.

No que diz respeito ao conceito de ideologia, concorda-se com Eagleton (1997, p.15) ao afirmar, “é um texto [a ideologia] tecido como uma trama inteira de diferentes fios

² Apreende-se o conceito de sentido para Marcuschi (2008, p.235): “[...] o sentido é um efeito do funcionamento da língua e não uma simples propriedade imanente ao item lexical como tal”.

conceituais”, pois as ideias demonstram os diferentes lugares de onde falam os sujeitos. Os fios conceituais são tecidos pelas práticas discursivas a partir do *lócus* onde estes sujeitos assentam-se na sociedade, e, sobretudo, na empresa — o contexto de análise.

Por sua vez, Foucault (1996, p.23) evidência prática discursiva como sendo uma prática relacional entre língua e “outra coisa” e que,

Não podemos confundir com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional num sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da sua enunciativa.

Assim, o discurso não é um elemento transparente e neutro, e ao analisar as condições de produção do discurso, a partir do enunciado, tanto inclui as determinações históricas desse discurso como a intencionalidade de sentido que provocam mudanças na realidade na qual ele é produzido, porque ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela língua. Sobre essa ligação, ainda afirma Bakhtin (2006, p.17), que estão em “interação dialética constante” e “[...] cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (*op. cit.*).

Logo, o discurso é um modo de ação, maneira pela qual as pessoas se permitem agir sobre o mundo e sobre outras pessoas, e segundo Fairclough (2001, p.91), “constituindo e construindo o mundo em significados”. O texto é a sua unidade de manifestação, produzido para carregar significados, desde a sua produção até a distribuição e o consumo, devido a sua inserção em todas as práticas e eventos sociais em que as pessoas participam.

Inevitavelmente, em sendo o discurso interação social e, dessa forma, a partir da existência de diversas realidades, contextos e agentes participantes na sua construção, a interação acaba por fazer com que as pessoas sejam moldadas pelas práticas discursivas existentes.

Significa dizer ainda que, a linguagem é vista como atividade situada na realidade sobre a qual atua, produzindo sentidos, enquanto funcionamento social e histórico. Conforme afirma Marcuschi (2008, p.61), a linguagem “[...] tomada como uma atividade

sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados”, constrói identidades e imagens a partir das experiências socioculturais.

Desse modo, é no contexto que a linguagem se configura na produção de sentidos, porque somente a linguagem em si não possibilita a interpretação do dito. Ainda mais, desassociada de um determinado contexto situacional³ não representa compreensão efetiva, pois estará sem articulação com os repertórios interpretativos, e, desta forma, sem sentido.

O contexto, conforme ensina Marcuschi (2008, p.82): “ [...] é algo mais do que um simples entorno e não se pode separar de forma rigorosa o texto de seu contexto discursivo. Contexto é fonte de sentido”. Logo, o contexto aqui referido é da QVT sob o manto do reconhecimento das competências e das habilidades dos funcionários.

Assim sendo, é no *texto* que se efetiva a produção discursiva da prática social, isto é, o texto não é apenas um somatório de regras gramaticas, mas, sobretudo, um espaço que “refrata o mundo”, como dizia Bakhtin (2006) sobre a linguagem, porque é através dele que podemos identificar as estruturas de dominação⁴, a ideologia e as relações sociais, na medida em que a sua materialização apresenta falantes situados em contextos⁵ sócio-históricos e em condições específicas.

Tomando como referências essa reflexão, o foco deste artigo está na análise do texto, no gênero publicitário, admitido como fenômeno linguístico, provido de sua dimensão imanente, construído a partir de uma prática discursiva. Este gênero contém a ideologia como elemento articulador de uma prática social hegemônica.

³ Adota-se a mesma orientação de Marcuschi (2008, p.87): “[...] quando se fala em **contexto situacional**, não se deve com isso entender a situação física ou o entorno físico, empírico e imediato, mas a contextualização em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo” (grifos do autor).

⁴ Assevera Pedro (1997, p.80): “[...] as convenções discursivas naturalizadas são um mecanismo extremamente eficaz para perpetuar e reproduzir dimensões culturais e ideológicas da hegemonia”.

⁵ Considerando que vivemos num mundo social, lembra Lukács (2010, p.25): “[...] o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, por meio da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta”, define atos singulares no contexto do cotidiano a partir dos interesses pela totalidade social.

2.1 Ideologia

Adota-se como referência os estudos de Thompson (1998, p.14) sobre ideologia, que pode ser “[...] vista como ‘sistema de pensamento’, ‘sistema de crenças’ ou ‘sistema simbólico’ que se referem à ação social ou à prática política”. A ideologia concretiza as premissas ontológicas da linguagem, porque os homens precisam dizer alguma coisa uns para os outros no complexo das relações do homem com a realidade social.

Assim, a ideologia enquanto sistema de pensamento legitima a linguagem como instrumento desmistificador dos discursos daqueles que estão no poder, e passa a ser meio e oportunidade para melhorar as condições gerais dos sujeitos porque linguagem é forma de prática social.

A linguagem com argumentos constrói pressupostos para compreensão de textos, não deixando escapar os sentidos e percebendo os recursos linguísticos utilizados para os objetivos do locutor. Logo, Koch (2008, p.17) afirma: “[...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”.

Assim sendo, a neutralidade no campo discursivo é um mito, porque sempre há uma ideologia no dizer. Dito de outra forma, há sempre em nossas práticas discursivas posições e conceitos pré-concebidos a partir da nossa posição social e dos interesses dos grupos sociais. Além dos efeitos de convencer e de persuadir o interlocutor para aceitar, sem questionar, aquilo que está sendo comunicado como verdade. Nenhum sujeito é ingênuo, lembra Charaudeau (2010a).

Observa-se, ainda, que é linguagem determina a força fundante da nova forma do ser social — aquele que, a partir da consciência, é capaz de superar as condições assimétricas de poder. Logo, o discurso é o momento dinâmico do processo no qual o sujeito edifica uma nova forma própria de ser na sociedade. O homem tornado social é o único ente que — sempre mais — produz e desenvolve ele próprio as condições de sua interação com o ambiente e é capaz de agir coletivamente pela mudança social.

Assim, ressalta-se que o conceito de ideologia adotado pela Análise Crítica de Discurso⁶ (doravante ACD) não é o mesmo utilizado pela perspectiva marxiana, em que a ideologia é entendida como uma forma de opressão da classe dominante sobre a classe dominada ou mesmo “falsa consciência”. Para a ACD, a ideologia deve ser entendida como plural e presente em diversos momentos da sociedade, porque posiciona as pessoas como sujeitos sociais, orientando-as ao contestamento a qualquer momento e pode nos prover instrumentos para ação transformadora.

É no cotidiano dessa realidade que se formam as contradições e com elas o sistema ideológico, como ressalta Bakhtin (2006, p.41): “[...] as relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente derivam, determinam todos os contatos verbais possíveis”, constituindo pelo (e no) discurso estruturas ideológicas imanentes.

Além disso, se para cada formação discursiva há uma formação ideológica, o interlocutor possui repertórios próprios que passam a ser socializados com os grupos aos quais pertençam, como forma de argumentos.

Ainda tendo como referencial a abordagem sobre ideologia de Thompson e a perspectiva ontológica da ACD, apresentam-se os modos de operação da ideologia e suas estratégias de construção simbólica, sintetizados por Ramalho & Resende (2011, p.27) no quadro a seguir. Estes modos de operação são utilizados na análise do *corpus*.

Quadro 1 — Modos de operação da ideologia e suas estratégias simbólicas

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
LEGITIMAÇÃO Relações de dominação são representadas	RACIONALIZAÇÃO (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações)
	UNIVERSALIZAÇÃO (interesses específicos são apresentados como interesses gerais)

⁶ Análise Crítica de Discurso é um método de investigação que mobiliza uma articulação entre linguagem e uma prática social e ideológica, situada [essa linguagem] no contexto de relações de poder. Possibilita, como afirma Fairclough (1995, p.49), “[...] elucidar as naturalizações advindas de práticas ideológicas, tornando clara os efeitos que o discurso causa por serem opacos para os participantes”. Além disso, a ACD, ao estudar os discursos no seu contexto social e ideológico, desnatura práticas consideradas aparentemente como normais e naturais, mas que, na essência, silenciam formas de dominação, provocando desigualdades sociais, preconceitos e formação de estereótipos.

como legítimas	NARRATIVIZAÇÃO (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente)
DISSIMULAÇÃO Relações de dominação ocultadas, negadas ou obscurecidas	DESLOCAMENTO (deslocamento contextual de termos e expressões)
	EUFEMIZAÇÃO (valoração positiva de instituições, ações ou relações)
	TROPO (sinédoque, metonímia, metáfora)
UNIFICAÇÃO Construção simbólica de identidade coletiva	PADRONIZAÇÃO (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado)
	SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva)
FRAGMENTAÇÃO Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante	DIFERENCIAÇÃO (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo)
	EXPURGO DO OUTRO (construção simbólica de um inimigo)
REIFICAÇÃO Retratação de uma situação transitória como permanente e natural	NATURALIZAÇÃO (criação social e histórica tratada como acontecimento natural)
	ETERNALIZAÇÃO (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes)
	NOMINALIZAÇÃO/PASSIVAÇÃO (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações)

Fonte: RAMALHO & RESENDE (2011, p.27-28)

Desse modo, a ideologia é aqui concebida como um processo de produção das práticas sociais a partir das formações discursivas, tendo como referencial o sujeito transformador e o texto como instância do discurso. Aspectos indissociáveis para a ACD na análise dos modos de organização da sociedade para a emancipação do sujeito das relações de assujeitamento e da hegemonia do poder dominante, como lembram Ramalho & Resende (2011, p.75), “[...] na instauração/manutenção/superação de problemas sociais”. Esses modos de operação e essas estratégias são analisados no *corpus* deste artigo na seção 2.

Como os sujeitos participam de classes sociais distintas e dialogam com diferentes discursos em contextos diversos, podem fomentar um jogo complexo em que inúmeras

vozes sociais surgem para aceitar, recusar, duvidar, criticar, complementar e até parodiar os múltiplos discursos sociais.

Portanto, a práxis da linguagem está determinada pelas categorias estudadas neste capítulo — texto, enunciado, argumentação, interdiscurso e ideologia, considerando que o sujeito é agente ativo nos contextos discursivos. A ação desse sujeito está inerente também a sua formação ideológica que se entrelaça pelas estruturas discursivas, construindo no processo de interação social os argumentos necessários para provocar a superação das formas silenciadas de controle e da extração da mais-valia presentes no processo histórico da Administração enquanto prática social.

3 Qualidade de Vida no Trabalho: relações dialógicas de um discurso

Em determinadas peças publicitárias institucionais há referências a critérios para promoção da QVT como marcas discursivas e estratégias de flexibilização das relações de trabalho, uma vez que o discurso pode alterar as dinâmicas organizacionais e colocar o trabalhador em um patamar distinto do *homo faber* fordista.

A metodologia adotada neste trabalho proveio da linha teórica inserida na Análise Crítica do Discurso, da Linguística Textual e do Materialismo Histórico. Temos, então, uma análise de cunho qualitativo. Partindo do pressuposto de que, assim como a linguagem verbal, as imagens atuam como forma de representação, como troca de experiência e como mensagem, as peças publicitárias institucionais podem, ainda, contribuir para o fortalecimento dessa identidade, fazendo com que o trabalhador seja persuadido a trabalhar como se estivesse “vestindo a camisa” não apenas de uma equipe, mas de uma família.

O *corpus* da análise foi escolhido aleatoriamente no universo de trinta campanhas publicitárias institucionais da empresa — *AmBev. Feita por gente e sonhos*, elaborada pela agência MPM Propaganda, em 2010.

Para participar da campanha, foram escolhidos pela empresa apenas trinta colaboradores entre os vinte e três mil funcionários, a partir do critério de inovação e de seus próprios sonhos realizados dentro da companhia.

A campanha tinha como objetivo mostrar quem estava por trás de cada conquista da empresa, seja na inovação para os consumidores, na gestão ambiental de excelência ou no consumo responsável de bebidas. Foi veiculada nos principais jornais, revistas e outdoor do país entre outubro a dezembro de 2010, com apenas relatos das ideias dos trinta funcionários que deixaram de ser sonhos e viraram inovação para a empresa. Isto é, transformaram-nas em lucro! Como a ideia do diretor de novos negócios, João Paulo Badaró, que junto com sua equipe idealizou e lançou o projeto de quiosques de *chopp* Brahma especialista. Ou mesmo com a gratidão do diretor financeiro, Nilson Casemiro, nascido em um hospital mantido pela Antártica e funcionário da companhia há 28 anos; ou a satisfação do técnico administrativo, Eron Souza, que começou como pedreiro em uma obra da Ambev, e outras muitas histórias de sonhos concretizados.

Figura 1 — Campanha AmBev 2010



O *corpus* analisado oferece leituras para investigação discursiva e semiótica associadas às categorias analíticas da ACD e da Linguística Textual, pelo viés do materialismo histórico, que possibilita desvelar os efeitos de sentido produzidos pelos

anúncios publicitários motivacionais dos programas de QVT nas organizações contemporâneas.

A seguir, apresenta-se um quadro síntese dos principais resultados da análise.

Categorias	Síntese
Estrutura textual	O texto analisado é do gênero publicitário.
	Refere-se à campanha institucional da AmBev veiculada em 2010 — “AmBev feita por gente e sonhos”.
	Verificam-se os aspectos persuasivos nos argumentos construídos por meio dos marcadores operativos — “só”, “que”, “porque”, “para que”, “o/a”, “como”, “tudo isso”, bem como dos recursos imagéticos.
Enunciado	Slogan — É notável a articulação de metáforas que compara o funcionário a produtos agrícolas, com a formação de instâncias discursivas significativas para humanizar a relação Capital X Trabalho com a expressão “gente”.
	As metáforas perpassam pelos tipos de linguagem, construindo (e, constituindo-se das/pelas) realidades vividas pelos sujeitos, bem como provocam no interlocutor uma identificação com o que está sendo publicado, fazendo com que haja uma aceitação da informação.
	A maneira particular de chamar o funcionário de “gente” dissimula relações de dominação, ocultando, obscurecendo os não ditos de práticas de gestão, que visam elevar os lucros, sob a forma de QVT.
	Há a repetição da palavra “gente” cinco vezes, como estratégia persuasiva.
	Evidencia-se um deslocamento de sentido ao associar “gente” com “empregado”.
Interdiscurso	O texto filia-se a um discurso que neutraliza a extração da mais-valia, ao tentar afastar qualquer questionamento a respeito da exploração dos funcionários daquela empresa, pois mais de 40% teve oportunidade de crescimento.
	Verifica-se o silenciamento de práticas de controle e de disciplina no discurso da valorização dos funcionários, mesmo comparados aos recursos tecnológicos.
	Os argumentos estão presentes no enunciado do texto de rodapé e apresentam expressões discursivas que contribuem para legitimar relações de controle e extração da mais-valia — “Gente brasileira que leva

Argumentos	<p>nosso talento para o mundo todo”.</p> <p>Percebe-se a construção de identidades e a identificação de atores sociais a partir da representação do Paulo que veste a camisa da empresa há 11 anos e da AmBev que proporciona oportunidades.</p> <p>Observa-se ainda a construção de um “novo” trabalhador/operário — “gente” —, mascarando a relação social capital X trabalho, ratificado pelo modelo taylorista-fordista.</p>
Elementos não verbais	<p>As imagens são concebidas no texto para conjugar formas de representação com a ativação da memória do leitor para aquelas categorias motivacionais e de satisfação no ambiente de trabalho.</p> <p>Observa-se que os participantes da figura ao lado do braço do Paulo não desempenham ações, como nas demais figuras, mas são representantes da classe “gente”, essenciais para fazer crescer o lucro.</p> <p>Verifica-se ainda que a imagem central da figura reforça a construção ideológica do capital ao apresentar que o crescimento do Paulo na empresa somente foi possível porque ele vestiu a camisa da empresa.</p> <p>As imagens estudadas reforçam a competitividade empresarial quando apresentam “gentes” como aporte imensurável de crescimento, produtividade e lucratividade.</p> <p>O conjunto das imagens da figura caracteriza-se por um efeito sinérgico para maximização do lucro quando agrega valor com a “valorização” e o “reconhecimento” daquele(a) que é “gente” que faz!</p> <p>As imagens reforçam a ideia de indivíduo enquanto criação do capitalismo, mesmo que o discurso seja para o trabalho em equipe, que torna a soma de esforços individuais.</p>
Ideologia	<p>Percebe-se que a publicidade muda o sentido das coisas ao atribuir um valor significativo para o leitor.</p> <p>O sentido desejado da AmBev é ter gente boa para atender seus consumidores, e para levar seu talento pelo mundo todo.</p> <p>A funcionalidade da ideologia está no implícito — lucro = “vestir a camisa da empresa”; e, no explícito — “gente boa”, “oportunidade”,</p> <p>Observa-se o ocultamento das relações de poder nos termos e expressões — “gente”, “oportunidade”, “a principal força”, “gente boa”.</p> <p>Há na publicidade analisada uma valorização da AmBev</p>

Ideologia	através de eufemismos presentes nas expressões — “a AmBev sabe”, “nosso talento”.
	Percebe-se uma universalização dos interesses específicos da AmBev quando enuncia — “leva nosso talento para o mundo todo”, “para atender o consumidor é preciso [...] ter gente boa”.
	Visualiza-se uma simbolização de unidade e identificação coletiva nas expressões — “gente como o Paulo”; “gente que tem oportunidade”; “a principal força da AmBev”; “40% de seus funcionários assumiram novas posições”.

É a linguagem que, inevitavelmente, ora cria barreiras para o processo de assujeitamento do trabalhador, transformando-o em engrenagem da maquinaria ideológica. Porém, também possibilita processos de consciência de classe para superação desse assujeitamento. Além de, como afirma Van Dijk, “[...] desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social” (2010, p.113), porque as relações de poder são discursivas.

Novamente, tomando como base o pensamento de Koch (2011) e de Van Dijk (2010), verifica-se que a linguagem medeia as interfaces do discurso da articulação orgânica da relação capital *versus* trabalho, porque neutraliza o consumo e a exploração das forças física e intelectual do trabalhador. Criam-se, assim, formas de persuasão e alienação, através de argumentos que reorganizam o processo de reprodução do capital pela mercadoria.

Assim, as relações dialéticas entre o discurso e os sentidos produzidos intensificam as formas de trabalho. A linguagem gerencial no modelo taylorista-fordista cede lugar aos novos imperativos da qualidade de vida, do trabalho em grupo, da responsabilidade coletiva, em situações de prazer, de felicidade e de satisfação.

4 Considerações Finais

Através da linguagem, defende-se que a Ciência da Administração cria formas de motivação para os colaboradores/funcionários, persuadindo-os a acreditarem na humanidade da empresa onde trabalha. Isso ocorre por meio de algumas estratégias simbólicas, diluindo ilusoriamente a distância entre patrão e empregado e ocultando os efeitos estressantes da mais-valia.

Em outras palavras, ao utilizar expressões como “gente” ou “vestir a camisa da empresa”, a peça publicitária visa camuflar um ritmo de trabalho extenuante, no qual e de fato, existe uma apropriação pela empresa da força física do trabalhador, mas também da sua respectiva subjetividade.

Esta última forma de apropriação implica uma necessidade desse trabalhador ser proativo, criativo, inovador, empreendedor, entre outras, haja vista que o fazer laboral deixou de ser um fazer taylorista-fordista, ou seja, técnico, e se transformou em um fazer toyotista, ou seja, fazendo com que um grupo se sinta integrado como em uma família.

Ao se identificarem “novas” formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial, através da linguagem publicitária do Programa de Qualidade de Vida, utiliza-se uma articulação semântica e argumentativa entre a linguagem verbal e a não verbal.

Em se tratando do texto, da peça publicitária analisada na presente monografia, são destacados alguns aspectos:

1º) Utilização de um deslocamento de sentidos em termos de expressões como “gente” — está se falando de “funcionários” que tem função, de “servidores” que servem, de “operários” que operam máquinas, entre outros —, expressão essa utilizada na simetria da linguagem do cotidiano;

2º) Existe um espaço estratégico dos marcadores argumentativos na intenção persuasiva da publicidade e propaganda da QVT. “Gente COMO o Paulo, que veste a camisa da AmBev há 11 anos. Gente QUE tem oportunidade”. Há, portanto, o pressuposto de que é necessário seguir o modelo de ser gerenciado na empresa, para se ter uma oportunidade de crescimento profissional. O controle não passa a ser apenas da quantidade de material produzido em uma determinada faixa de tempo, mas também da prática discursiva do funcionário que deve através das suas palavras e ações atenderem aos anseios dos respectivos donos da empresa;

3º) Utilização da linguagem como mecanismo sutil de adestramento do indivíduo multifuncional, integrado, flexível, “o *homo multiplex*” conforme salienta Chiavenato (2000), e modalizada para manter a produtividade e estabelecer diferenciais competitivos. Em outras palavras, considerando a etimologia do substantivo feminino “falácia”, como derivada do latim *fallácia*, como sendo engano ou trapaça, existe subentendido sobre a

existência de uma mensagem implícita. Ao se afirmar que o colaborador humanizado é a principal matéria-prima que cresce dentro da empresa, isso não é uma proposição verdadeira, pois o mais importante crescimento para a empresa é o lucro, a partir da extração da mais valia, ou seja, as cargas de horário e de trabalho produzidas deveriam ser menores.

Pode-se observar também que, pelo viés da linguagem, a empresa cria formas para ratificação da hegemonia, como as novas expressões — colaborador, gente, parceiro —, porque não somente a mais-valia é extraída, há a perda do ser do trabalhador em detrimento do bom desempenho profissional, tendo como única finalidade a rentabilidade.

A linguagem, assim como a empresa, é um aparelho ideológico do capital, pois possibilita que um indivíduo manipule outros, ao ter a intenção de fazê-los acreditarem e agirem num sentido que traga proveito para o agente manipulador. Além da persuasão ser seu elemento maquiador do jogo de interesses, porque a atividade discursiva é sempre apreendida em cadeia ou espessura de outros textos/discursos que servem de suporte para práxis discursiva — o sentido em uma memória individual e/ou coletiva.

Ao se investigar a contradição simbólica no anúncio publicitário em relação ao discurso da qualidade de vida no trabalho, observa-se que a produção de riquezas exige que o trabalhador seja um exímio operacionalizador de forças e tarefas, e na mesma proporção, dócil, gente boa, colaborador, parceiro, associado, amigo da empresa.

Esse discurso mesmo que funcione ideologicamente propondo para os sujeitos formas de convivência em grupo pautadas em práticas de consenso, não os impede de enxergar o papel do discurso na mudança social ao entender às novas formas de controle, de manipulação e as manobras necessárias para o controle da força de trabalho para obtenção do lucro.

Logo, evidencia-se a contradição do discurso da QVT: a provocação de danos psicossociais aos funcionários. Devido à pressão a que estão submetidos, principalmente, quando se definem metas e horários de trabalhos excedentes ao normal, são fatores que podem fazer com que os colaboradores adoecem, entrem em depressão, angústias e outros danos psíquicos diagnosticados/sintomatizados como síndrome de Bournout.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRAIT, Beth. SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas-SP: Mercado de letras, 2008.
- CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010a.
- DIONIO, Angela Paiva. HOFFnagel, Judith Chambliss (org.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora da UNESP; Boitempo, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Distrito Federal: UNB, 2001.
- _____. **Language and power**. New York: Longman, 1989.
- _____. **Critical discourse analysis: papers in the critical study of language**. New York: Longman, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

_____. **Pala além do Capital – rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

PEDRO, Emília Ribeiro (org.). **Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva sociopolítica e funcional.** Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual: a construção da imagem.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso (para a) Crítica: o Texto como Material de Pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SILVA, Edith Seligmann. **Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo.** São Paulo: Cortez, 2011.

SPINK, Mary Jane P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna. Teoria Social Crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VAN DIJK, Teuan A. **Discurso e poder.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

III COGITE

Colóquio sobre Gêneros & Textos

12 e 13 de dezembro de 2013
CCHL – UFPI – Teresina (PI)

ISBN 978-85-7463-722-8

REALIZAÇÃO:



PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI



APOIO:



www.cataphora.com.br